

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

GLAUCIA RODRIGUES DA SILVA DE OLIVEIRA

O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogas(os) Escolares às
crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir
da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá

2020

GLAUCIA RODRIGUES DA SILVA DE OLIVEIRA

O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogas(os) Escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci.

Coorientadora: Profa. Dra. Fabíola Batista Gomes Firbida.

Maringá

2020

GLAUCIA RODRIGUES DA SILVA DE OLIVEIRA

O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogas(os) Escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

Prof. Dra. Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio
DPI/Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Maria da Apresentação Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dedico este trabalho a todas as crianças rotuladas, que estão em intenso sofrimento porque ainda não perceberam a potencialidade que têm para aprender, e aos profissionais que se dispõem a transformar essa realidade.

AGRADECIMENTOS

Durante a trajetória de mestrado foram muitas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na construção deste trabalho, por isso gostaria de agradecer-las.

À minha orientadora Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, pela forma interessada e pertinente como acompanhou este trabalho e pela grande contribuição para o meu crescimento como investigadora.

À minha coorientadora Profa. Dra. Fabíola Batista Gomes Firbida, por me acompanhar nos desafios teóricos e práticos desta pesquisa, por atentar à qualidade do trabalho e pelas aprendizagens decorrentes do percurso.

Às professoras Dra. Rosana Aparecida Albuquerque Bonadio e Dra. Maria da Apresentação Barreto, que aceitaram o convite para participar da banca e trouxeram importantes contribuições para o trabalho.

Aos professores da Universidade Estadual de Maringá, que fizeram parte da minha formação profissional, e aos professores que compõem o Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPI), pelo comprometimento, dedicação e aprendizagem.

À secretária do PPI Waldéris Aceti de Avila, pelos suportes burocráticos necessários.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

Às professoras e coordenadoras pedagógicas da escola onde realizei a pesquisa empírica, por participarem ativamente na construção deste processo.

Às crianças que participaram desta pesquisa, que me ensinaram tanto, me tiraram sorrisos e me deixaram com o coração apertado, mas que, principalmente, reafirmaram a minha convicção de que todas podem aprender.

Aos amigos que fiz no mestrado, no grupo de estudos e no projeto de “Avaliação psicológica das queixas escolares: ampliando fronteiras para a compreensão das dificuldades no processo de escolarização”, por me levarem a reflexão de vários aspectos importantes da teoria e me apoiarem neste percurso.

Aos amigos que fiz na graduação, em especial a Daiane de Oliveira Neves, a Juliane Peres e a Tatiane Mayumi Sakamoto, que continuaram em minha vida e me acompanharam nesse processo, tornando essa trajetória mais leve.

Aos meus amigos da Primeira Igreja Batista de Maringá, particularmente os jovens e os adolescentes, que são amigos “mais chegados que irmãos”, que em todo tempo me incentivaram.

À toda minha família, em especial aos meus pais Canrobert Rosa da Silva e Elaine Marcia Rodrigues da Silva – e ao meu irmão – William Rodrigues da Silva, pelo suporte, paciência e amor demonstrados incessantemente.

Ao meu marido Rafael Barbosa da Silva de Oliveira, que esteve ao meu lado em todos os momentos, pelo companheirismo, amor e carinho manifestados, bem como pela disposição em ajudar no que fosse preciso para a conclusão deste trabalho.

À Deus, a pessoa mais importante da história da minha vida, pela dádiva da vida, por seu infinito amor, por me fortalecer em todas as etapas e guardar a minha mente e o meu coração nesta trajetória.

Oliveira, G. R. S. (2020). *O Atendimento Psicoeducacional realizado por Psicólogas(os) Escolares às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

RESUMO

Nos últimos anos têm crescido o número de crianças encaminhadas para o psicólogo com dificuldades no processo de escolarização. As queixas quase sempre estão relacionadas ao processo de apropriação da leitura, da escrita e da matemática. Estudos atuais demonstram a predominância da concepção patologizante na explicação dessas dificuldades, o que traz consequências para o diagnóstico e tratamento. Neste viés, as práticas diagnósticas se limitam a testes psicológicos quantitativos e descritivos, focados apenas nas dificuldades apresentadas pelas crianças, e as intervenções, na maioria dos casos, consistem em prescrições de medicamentos de uso controlado. Nessa direção, surge o fenômeno denominado medicalização do fracasso escolar. Entende-se que a psicologia pode contribuir para o enfrentamento desta problemática na escola. Destarte, esta pesquisa, embasada no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, objetiva discorrer sobre o atendimento psicoeducacional como forma de auxiliar a escola na superação das dificuldades no processo de escolarização. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e a pesquisa experimental, por meio da realização de um grupo de atendimento psicoeducacional conduzido por duas psicólogas. Na Seção 1, procura-se aprofundar aspectos referentes ao desenvolvimento do psiquismo e o papel do processo de escolarização nesse desenvolvimento. Na sequência da discussão, na Seção 2, apresentam-se estudos atuais que tratam de intervenções, realizadas por psicólogos, pautados em diferentes referenciais teóricos, frente às queixas escolares. Na última Seção discorre-se sobre o trabalho realizado por duas psicólogas no grupo de atendimento psicoeducacional, no qual foram propostas atividades com cinco alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para o enfrentamento das dificuldades no processo de escolarização. As atividades propostas promoveram a integração dos participantes do grupo, de forma que não somente as intervenções das psicólogas atuaram na zona de desenvolvimento próximo dos participantes, mas também os próprios alunos atuaram na zona de desenvolvimento próximo de modo mútuo. Os resultados obtidos demonstraram que as mediações realizadas por psicólogos no grupo de atendimento psicoeducacional auxiliam na superação das dificuldades no processo de escolarização; que a unidade afeto-cognição mobiliza a apropriação dos conhecimentos; e que a proposição de atividades provoca o desenvolvimento interfuncional das funções psicológicas

superiores. Após a realização das atividades no grupo de atendimento psicoeducacional foi possível verificar alguns avanços no desenvolvimento de cada um dos alunos, como fica evidente na reavaliação dos participantes da pesquisa. Conclui-se que uma via para a superação das queixas escolares é a intervenção por meio do atendimento psicoeducacional às crianças com dificuldades no processo de escolarização, que parta das potencialidades do aluno a fim de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e trabalhe com a unidade afeto-cognição. Entende-se que esta é uma possibilidade de intervenção do psicólogo escolar diante do fracasso escolar.

Palavras-Chave: Atendimento Psicoeducacional. Queixa Escolar. Psicologia Histórico-Cultural. Psicólogo Escolar e Educacional.

Oliveira, G. R. S. (2020). *The psychological-educational assistance provided by School Psychologists to children with learning difficulties: a proposal based on Cultural-Historical Psychology*. Master Thesis, State University of Maringá, Pr.

ABSTRACT

In the last few years, there has been an increase in the number of children sent to psychologists due to difficulties in their schooling process. Complaints are almost invariably related to processes of reading, writing and math acquisition. Current studies demonstrate a predominance of the pathologizing conception in the explanations provided to such difficulties, which produces consequences on diagnoses and treatments. Thus, diagnostic practices are limited to quantitative and qualitative psychological tests, which are focused solely on difficulties presented by the children. The consequent interventions most often consist of prescribed medication. As a result, there is a new phenomenon, which consists of the medicalization of student failure. It is understood that psychology is capable of great contributions in the efforts against that problem. Therefore, this research is based on theoretical references of Cultural-Historical Psychology and intends to discuss psychological-educational assistance as a means to help schools overcome difficulties in the schooling process. The employed methodology was the bibliographical research and the experimental research by means of a psychological-educational assistance team conducted by two psychologists. In section 1, we have attempted to go deeper into aspects related to psychological development and the role played by the school in such development. The discussion continues in section 2, where we have presented current studies on interventions realized by psychologists based on different theoretical references as responses to school complaints. In the last section, there is a discussion on the work realized by two psychologists in the psychological-educational assistance team. Activities with five students from first to fifth year in Elementary School were proposed in order to contribute to the fight against difficulties in the schooling process. The proposed activities promoted the integration of the participants of the group. Thus, the interventions by the psychologists produced an effect in the zones of proximal development not only of participants. The students themselves also worked mutually on their zones of proximal development. The obtained results demonstrate that the realized mediations by psychologists on the team of psychological-educational assistance help in overcoming the difficulties in the schooling process. It has also been demonstrated that the affection-cognition unity is conducive to appropriation of knowledge. Also, the proposal of activities triggers the inter-functional development of superior psychological functions. After the realization of activities in the team of psychological-

educational assistance, it was possible to verify some breakthroughs in the development of each one of the students. It is evident in the re-assessment of research participants. We conclude that one of the means to overcome school problems is the intervention by means of psychological-educational assistance to children with learning difficulties. Such interventions must be based on the student's potentialities in order to contribute to the development of superior psychological functions and on the affection-cognition unity. We understand that this is a possibility for intervention by school psychologists as a response to student failure.

Key words: Psychological-educational assistance; School complaints; Cultural-Historical Psychology; Educational psychologist.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de publicação das produções científicas	68
Gráfico 2 – Periódicos de publicação dos artigos	72
Gráfico 3 – Universidades que publicaram dissertações e teses	73
Gráfico 4 – Natureza das pesquisas	76
Gráfico 5 – Abordagem teórica das pesquisas	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções científicas selecionadas a partir do levantamento bibliográfico.....	64
Quadro 2 – Informações sobre os alunos	111
Quadro 3 – Atividades realizadas nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
 ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
 BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses
 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CBCL – Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência
 CFP – Conselho Federal de Psicologia
 COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com seres humanos
 DPC – Psicologia Clínica e Cultura
 DVD – *Digital Versatile Disc*
 ECI – Escala Comportamental Infantil
 GT – Grupo de Trabalho
 Ideb – Índice de desenvolvimento da educação básica
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
 MEC – Ministério da Educação
 OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
 PBFd – Perguntas de Busca com Figuras Diversas
 PISA – *Programme for International Student Assessment*
 PNE – Plano Nacional de Educação
 PPB – Programas de Ciências do Comportamento
 PST – Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações
 PUC – Pontifícia Universidade Católica
 SciELO – *Scientific Electronic Library Online*
 SEAA – Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
 SIPS – Sistema de Indicadores de Percepção Social
 TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
 TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
 TDE – Teste de Desempenho Escolar
 UEM – Universidade Estadual de Maringá
 UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
 UFB – Universidade Federal da Bahia
 UFC – Universidade Federal do Ceará
 UnB – Universidade de Brasília
 UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
 UPA – Universidade de Psicologia Aplicada
 USP – Universidade de São Paulo
 UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO 1 – O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO	23
<i>1.1 A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano</i>	<i>23</i>
<i>1.2 A periodização do desenvolvimento humano</i>	<i>27</i>
<i>1.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o processo de ensino.....</i>	<i>33</i>
<i>1.4 A inter-relação entre o desenvolvimento do psiquismo e o processo ensino-aprendizagem.....</i>	<i>39</i>
<i>1.5 O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita</i>	<i>42</i>
<i>1.6 O processo ensino-aprendizagem das operações matemáticas</i>	<i>51</i>
<i>1.7 Tecendo algumas considerações</i>	<i>58</i>
SEÇÃO 2 – A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO FRENTE ÀS QUEIXAS ESCOLARES: ESTUDOS ATUAIS	60
<i>2.1 Procedimentos adotados para o levantamento das produções científicas.....</i>	<i>63</i>
<i>2.2 Descrição e discussão dos dados de pesquisa.....</i>	<i>64</i>
<i>2.2.1 Ano de publicação das produções científicas.....</i>	<i>67</i>
<i>2.2.2 Locais de publicação</i>	<i>72</i>
<i>2.2.3 Natureza da pesquisa</i>	<i>76</i>
<i>2.2.4 Abordagem teórica</i>	<i>77</i>
<i>2.2.5 A Atuação do Psicólogo e o Processo Ensino-Aprendizagem.....</i>	<i>80</i>
<i>2.3 Tecendo algumas considerações</i>	<i>102</i>
SEÇÃO 3 – ATENDIMENTO PSICOEDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	105
<i>3.1 O método de análise.....</i>	<i>106</i>
<i>3.2 Procedimentos metodológicos</i>	<i>108</i>
<i>3.3 Caracterização da escola.....</i>	<i>110</i>
<i>3.4 Dados da história de vida e do processo de escolarização dos participantes</i>	<i>111</i>
<i>3.4.1 Dados de Augusto.....</i>	<i>112</i>
<i>3.4.2 Dados de André</i>	<i>114</i>
<i>3.4.3 Dados de Helena.....</i>	<i>116</i>
<i>3.4.4 Dados de Camila.....</i>	<i>118</i>
<i>3.4.5 Dados de Alice</i>	<i>120</i>
<i>3.5 Dados da avaliação psicológica inicial.....</i>	<i>122</i>

3.5.1 Avaliação psicológica inicial de Augusto.....	123
3.5.2 Avaliação psicológica inicial de André.....	125
3.5.3 Avaliação psicológica inicial de Helena.....	128
3.5.4 Avaliação psicológica inicial de Camila.....	131
3.5.5 Avaliação psicológica inicial de Alice	133
3.6 Atividades realizadas no grupo de atendimento psicoeducacional.....	136
3.6.1 Atividades realizadas com os alunos no grupo de atendimento psicoeducacional	137
3.6.2 Desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos a partir do grupo de atendimento psicoeducacional	143
3.6.2.1 Reavaliação de André.....	143
3.6.2.2 Reavaliação de Camila.....	146
3.6.2.3 Reavaliação de Alice	149
3.6.2.4 Reavaliação de Augusto	153
3.6.2.5 Reavaliação de Helena.....	158
3.6.3 Atividades realizadas com professores	162
3.6.4 Devolutiva para a escola	164
3.7 O desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional e a potencialização de atividades na formação das funções psicológicas superiores	165
3.7.1 A relação afeto-cognição.....	166
3.7.2 O sentido e significado da escola e o desenvolvimento da atividade de estudo ..	169
3.7.3 A mediação do psicólogo no desenvolvimento das potencialidades dos alunos .	173
3.7.4 A utilização de recursos mediadores para o desenvolvimento das atividades.....	174
3.7.5 O papel da escrita, da leitura e da matemática na internalização das funções psicológicas superiores.....	178
3.7.6 A interfuncionalidade das funções psicológicas superiores	180
3.7.7 A organização das atividades	183
3.7.8 A importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização	185
3.7.9 A importância da relação entre a família e a escola.....	187
3.7.10 O entendimento do fracasso escolar no contexto de uma sociedade na qual nem todos tem acesso ao conhecimento de forma igualitária	189
3.8 Tecendo algumas considerações	192
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1955
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICE – Planejamento e relatos das atividades desenvolvidas com o grupo de atendimento psicoeducacional e com professores.....	2122

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa, o atendimento psicoeducacional às crianças com dificuldades no processo de escolarização, surgiu durante a graduação no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na disciplina intitulada “Avaliação psicoeducacional no contexto escolar”, que tratava de forma crítica, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, do processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar. Nesta disciplina se discutia procedimentos alternativos à utilização de testes psicológicos no âmbito educacional – haja vista que os mesmos deixavam lacunas quanto à efetividade, e fundamentavam diagnósticos e rótulos que não auxiliavam a superação das dificuldades no processo de escolarização – e realizando os devidos encaminhamentos. Essa disciplina foi fundamental para responder a muitos questionamentos, bem como problematizar questões relacionadas à área da Psicologia Escolar, por exemplo, a respeito da medicalização do fracasso escolar.

Em uma das aulas dessa disciplina foi transmitido um excerto de uma entrevista com a especialista Maria Aparecida Moysés, professora do Departamento de Pediatria da Unicamp de São Paulo. Nessa entrevista, a professora foi questionada a respeito da administração da droga Metilfenidato, popularmente conhecida como Ritalina. A professora discordou dos incontáveis diagnósticos feitos nesse sentido, como os diagnósticos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e afirmou que jamais prescreveria Ritalina, por se tratar de uma droga que é tóxica e que não traz nenhum benefício à saúde. Então, a entrevistadora lhe questionou: “então, o que você prescreveria?” e a professora respondeu: “talvez, Rita Lee”. A discussão realizada pela professora sobre o aumento no índice dos diagnósticos e o rótulo que é imposto às crianças com dificuldades no processo de escolarização, além do encaminhamento medicamentoso que não traz benefícios comprovados à saúde foi esclarecedora. No entanto, a resposta “talvez, Rita Lee” fez pensar na necessidade da Psicologia Escolar fornecer uma alternativa de encaminhamento, sem os efeitos colaterais que a medicação oferece.

Comumente, os psicólogos escolares são compreendidos como aqueles que realizam o processo de avaliação psicoeducacional de crianças com dificuldades no processo de escolarização, que fornecem uma devolutiva aos pais, coordenadores e professores e encerram o processo. Essa ideia gerou um incômodo e fez pensar que o psicólogo escolar também

precisava participar do processo interventivo de desenvolvimento das potencialidades e superação das dificuldades no processo de escolarização.

Ainda na graduação, com o objetivo de aprender mais acerca dos aspectos teóricos e práticos relativos às queixas escolares, participei do projeto de extensão “Atendimento Psicoeducacional a crianças com problemas de escolarização e TDAH”, realizado na Unidade de Psicologia Aplicada (UPA) do município de Maringá e vinculado ao curso de Psicologia da UEM. Esse projeto existe há 13 anos, também está embasado na Psicologia Histórico-Cultural e visa promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças que possuem o diagnóstico de TDAH ou enfrentam outras dificuldades no processo de escolarização. Esse projeto acrescentou muito à minha formação e me fez querer aprofundar os conhecimentos acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos para a realização de um grupo de atendimento psicoeducacional.

Seguindo essa trajetória, após finalizar a graduação no ano de 2017, participei enquanto psicóloga do projeto “Avaliação psicológica das queixas escolares: ampliando fronteiras para a compreensão das dificuldades no processo de escolarização”, que visava realizar uma avaliação psicológica fundamentada nos pressupostos teóricos e em experimentos realizados pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, entendendo que o processo avaliativo é também um processo interventivo. Nesse projeto, novamente, me deparei com a realidade de que os psicólogos escolares são chamados a explicar e atender dificuldades no processo de escolarização, assim como auxiliar a escola no estabelecimento de alguns procedimentos, em nível pedagógico, que poderiam contribuir para a aprendizagem do aluno.

Então, no ano de 2018, decidi participar do processo de seleção de Mestrado em Psicologia na UEM. Com a aprovação e no decorrer das discussões das disciplinas pude perceber que os temas apresentados vinham ao encontro da minha busca pela compreensão das queixas escolares. Também percebi ao longo de minha pesquisa que o atendimento psicoeducacional contribui para ações de impacto no processo de escolarização, ao colaborar com a investigação da forma como os alunos utilizam os recursos mediadores (instrumentos técnicos e psicológicos), analisar as potencialidades dos alunos e, a partir disso, intervir de forma efetiva nas dificuldades no processo de escolarização.

Portanto, consideramos que essa pesquisa beneficiará o profissional de psicologia escolar, estagiários de Psicologia, professores que trabalham diariamente junto aos alunos com dificuldades no processo de escolarização, os alunos que são rotulados pelo seu fracasso escolar e, de modo geral, todos os profissionais da área da educação, uma vez que este trabalho se

coloca no enfrentamento do determinismo biológico e em direção a uma compreensão e atuação crítica.

Sabe-se que a Psicologia, no decorrer da história, esteve pautada numa visão tradicional, tendo contribuído no fornecimento de explicações para o fracasso escolar. De acordo com Patto (1990), no final do século XIX, a Psicologia se dedicou à aplicação de testes psicológicos, que buscavam explicar as diferenças individuais e afirmavam a existência de alunos aptos e não aptos para aprender. Nesse período, a Medicina também se inseriu nas escolas e passou a contribuir para a compreensão do fenômeno, e as dificuldades no processo de escolarização passaram a ser consideradas de ordem biológica. Bonadio e Mori (2013) demonstram a predominância da concepção biologizante em diversos estudos que almejam explicar a origem dessas dificuldades, o que trouxe consequências para o diagnóstico e tratamento. Na maioria dos casos, o diagnóstico cria um rótulo e o tratamento indicado consiste na prescrição de medicamentos de uso controlado, culminando no processo de medicalização do fracasso escolar (Moysés, 2001). Zucoloto (2007, p. 137) evidencia que “[...] medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar do aluno que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas”.

Além das explicações biologizantes dadas a esse fenômeno, nas primeiras décadas do século XX surgiram explicações pautadas nos movimentos higienistas, influenciadas pela Teoria da Carência Cultural, que consiste na crença da incapacidade das classes desfavorecidas. Embasados nessa teoria, educadores dessa época explicavam o fracasso escolar como resultado da desnutrição ou como decorrente das precárias condições de saúde e carência afetiva (Spazziani, 2001).

Desse modo, o fracasso escolar passou a ser explicado por aspectos sociais ou culturais. No entanto, conforme comenta Patto (1990), o “social” restringia-se somente ao ambiente socioeconômico e familiar em que a criança considerada carente vivia. Não existiam questionamentos profundos acerca do por que da criança ser carente, por que o ambiente familiar era precário, ou se era precário realmente. Em suma, não se estudava a dimensão econômica, política e social da dominação cultural.

Na atualidade, observa-se que essas explicações de viés biologizante ou patologizante permanecem nos estudos acerca do fracasso escolar, não contribuindo para o avanço do conhecimento sobre essa problemática. De igual modo, a visão medicalizante do fracasso escolar continua sendo defendida na escola pelos profissionais da educação, inclusive por parte de psicólogos.

Moysés e Collares (1997) realizaram uma pesquisa onde ouviram opiniões de profissionais da educação e da saúde acerca das causas do fracasso escolar. As autoras constataram, mais uma vez, que todos os sujeitos pesquisados, independentemente de sua área de atuação ou formação, continuavam explicando esse fenômeno como centrado no próprio aluno, sem mencionar o fracasso do sistema escolar. Todos se referiram a problemas biológicos como causas para o não aprender, tais como disfunções neurológicas e a desnutrição.

Os discursos higienistas, que eram impregnados de ideias eugenistas e racistas, continuam regendo as formas de compreender as dificuldades no processo de escolarização (Spazziani, 2001). A própria forma como essas dificuldades são avaliadas e atendidas conduz a rótulos que nada fazem avançar na compreensão do processo ensino-aprendizagem.

São muitos os alunos que têm sido encaminhados para avaliação psicológica, que são diagnosticados com uma dificuldade (transtorno ou deficiência) e, posteriormente, o caso é considerado crônico, incurável ou é comprovada a deficiência intelectual, sendo prescrito algum medicamento. Porém, percebe-se que no processo de avaliação psicoeducacional não são considerados os fatores sociais, étnicos, da história de vida do aluno, do processo de escolarização, entre outros. É preciso ressaltar que existem pessoas com doenças reais, que levam a algum quadro de deficiência que pode comprometer seu desenvolvimento cognitivo. Contudo, conforme defendido por Vigotski (2011)¹, considera-se que, mesmo nesses casos, as deficiências podem ser superadas, por meio das mediações sociais, de tal forma que o aluno aprenda a lidar com suas limitações e se desenvolva.

Para que esse desenvolvimento ocorra se faz necessária a intervenção psicológica embasada em uma perspectiva crítica. Machado e Souza (1997) defendem que essa intervenção deve questionar a culpa imposta ao aluno pelo fracasso escolar e direcionar a análise para questões mais amplas, como a qualidade do ensino, os preconceitos e rótulos existentes no âmbito escolar. Facci (2007) acrescenta a necessidade da análise dessas questões, considerando aspectos da sociedade, da família, da escola e da criança. Para tanto, faz-se necessário investigar a história da produção da dificuldade no processo de escolarização, entender as experiências da criança em situações de aprendizagens, as formas de acesso ao conhecimento, a forma como a escola oferece as condições de ensino-aprendizagem, o quanto a escola e a família investem para que a criança aprenda, as estratégias que já utilizaram, de que forma a criança responde às mediações realizadas e quais recursos utiliza.

¹ Existem diferentes formas de grafia do nome do autor a depender da obra e da tradução. Optou-se por utilizar a grafia Vigotski no corpo deste trabalho, porém nas citações e nas referências será mantida a grafia de acordo com a obra consultada.

A Psicologia Histórico-Cultural, embasada no materialismo histórico dialético, abordagem teórica defendida nesta pesquisa, advoga que o sujeito se humaniza em sociedade por meio da apropriação dos conhecimentos já produzidos pelo gênero humano (Vigotski, 2011). Nessa direção, Galperin (1959) propõe que sejam realizadas intervenções com o intuito de desenvolver de modo omnilateral o psiquismo humano. Esse desenvolvimento só é possível por meio da sistematização e eficiência do ensino, que atue na zona de desenvolvimento próximo². Isso significa que o ensino não se organiza como adaptação ao nível de desenvolvimento atual do aluno e sim se utiliza de procedimentos que formam, de maneira ativa e consciente, um novo nível de capacidades para a apropriação do novo conteúdo de estudo. O autor também destaca que o ensino deve observar em qual etapa o aluno realiza as ações mentais, no processo de formação dos conceitos, de modo a orientar sua ação. A primeira etapa é a da ação material, na qual a criança ainda depende do concreto; a segunda etapa consiste na ação verbal, quando a criança consegue fazer uma generalização, mas a linguagem falada ainda dirige o comportamento; e a terceira etapa compreende a ação mental, quando a criança é capaz de refletir internamente sobre o conteúdo. Vigotski (2011) defende que as mediações são fundamentais para a superação da dificuldade (distúrbio ou deficiência), haja vista que a condição de desenvolvimento não é restrita a habilidades instintivas e inatas, mas se dá em relação e interação com o seu meio socio-histórico.

Tendo em vista a demanda atual para o atendimento psicoeducacional das dificuldades no processo de escolarização, torna-se imperativo propor intervenções para que o trabalho pedagógico realizado possa partir das potencialidades e melhor atender às necessidades dos alunos. Acredita-se que essas intervenções devem considerar o desenvolvimento do psiquismo e as etapas das ações mentais. A hipótese defendida nesta pesquisa é de que o atendimento psicoeducacional embasado no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural pode se constituir como uma alternativa ao encaminhamento à medicação.

Posto isto, o objetivo desta dissertação é discorrer sobre o atendimento psicoeducacional como forma de auxiliar a escola na superação das dificuldades no processo de escolarização. Como objetivos específicos, buscou-se: discutir os fundamentos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural para o atendimento psicoeducacional; apresentar um levantamento bibliográfico de pesquisas realizadas sobre o atendimento psicoeducacional; expor as atividades desenvolvidas na pesquisa experimental com cinco alunos da primeira etapa

² Sabe-se que a autora Zoia Ribeiro Prestes (2010) propõe a tradução do termo como zona de desenvolvimento iminente, contudo optou-se por utilizar o termo traduzido originalmente na obra de Vigotski.

do Ensino Fundamental; e discorrer sobre a importância das intervenções realizadas no grupo para a superação das queixas escolares.

Em termos de procedimentos metodológicos, inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a fim de conhecer o que tem sido proposto na atualidade acerca do atendimento psicoeducacional ou outros tipos de intervenções frente às queixas escolares, e, posteriormente, uma pesquisa experimental. De acordo com Gil (2008), o delineamento experimental consiste em determinar um objeto de estudo, selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo e definir as formas de observação dos efeitos que a variável produz no objeto. Ressalta-se que essa pesquisa teve o objetivo de realizar intervenções com alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com dificuldades no processo de escolarização, por meio do atendimento psicoeducacional. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública.

Diante do exposto, considera-se primordial conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que embasam essa pesquisa. Logo, na Seção 1, procurou-se aprofundar aspectos referentes ao desenvolvimento do psiquismo e o papel do processo de escolarização para esse desenvolvimento. Nesse sentido, apresentam-se os seguintes itens para a discussão: o desenvolvimento do psiquismo e o processo de escolarização; a periodização do desenvolvimento humano; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o processo de ensino; a inter-relação entre o processo de desenvolvimento do psiquismo e o processo ensino-aprendizagem; o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; e o processo ensino-aprendizagem das operações matemáticas.

Na sequência da discussão, na Seção 2, discorre-se sobre os estudos atuais que tratam de intervenções realizadas por psicólogos frente às queixas escolares. Para tal, são abarcados os seguintes itens: a atuação do psicólogo frente às queixas escolares; estudos atuais; procedimentos adotados para o levantamento das produções científicas; descrição e discussão dos dados da pesquisa; e fundamentos teóricos das produções científicas.

Entende-se que as Seções 1 e 2 contribuem com elementos teóricos necessários para o desenvolvimento da Seção 3, que trata da pesquisa experimental. Essa Seção discute os seguintes itens: atendimento psicoeducacional às crianças com dificuldades no processo de escolarização: uma proposta a partir da Psicologia Histórico-Cultural; o método de análise; procedimentos metodológicos; caracterização da escola; dados da história de vida e do processo de escolarização dos participantes; dados da avaliação psicológica inicial; atividades realizadas no grupo de atendimento psicoeducacional; atividades realizadas com professores; desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos a partir do grupo de atendimento psicoeducacional; eixos de análise para o desenvolvimento do grupo de atendimento

psicoeducacional e a potencialização de atividades na formação das funções psicológicas superiores. Essa Seção pretende estabelecer a articulação entre os relatos dos encontros e a teoria, de forma a evidenciar o movimento que o método materialista histórico dialético requer.

Considera-se que a Psicologia Histórico-Cultural, como referencial teórico que embasa essa pesquisa, apresenta elementos suficientes para a compreensão do processo de atendimento psicoeducacional. Espera-se promover uma reflexão que leve à compreensão da complexidade do processo educativo e permita pensar novas possibilidades de intervenção frente às dificuldades do processo de escolarização.

SEÇÃO 1 – O DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

Esta seção objetiva discorrer sobre os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo, bem como demonstrar de que modo o processo de escolarização contribui para esse desenvolvimento. Para tanto, são tratados, especificamente, os seguintes conteúdos: a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, a periodização do desenvolvimento humano; o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o processo de ensino; a interrelação entre o processo de desenvolvimento do psiquismo e o processo ensino-aprendizagem; o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; e o processo ensino-aprendizagem das operações matemáticas.

1.1 A perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano

A Psicologia Histórico-Cultural tem como principais teóricos Lev Semiónovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nicholaevich Leontiev (1903-1979). Essa vertente da Psicologia está embasada no método materialista histórico dialético, que considera que o conhecimento é concebido a partir da compreensão da realidade objetiva em sua materialidade, historicidade e movimento (Chauí, 1995). Entretanto, para essa compreensão, faz-se necessário tomar como ponto de partida as condições reais, materiais e sociais que estão engendradas nas relações de produção, no caso, no modo de organização econômica e de produção capitalista (Chauí, 1995).

Essa abordagem revolucionou os debates acerca do psiquismo humano, rompendo com os enfoques lineares da psicologia tradicional que defendiam o materialismo vulgar (os fenômenos psíquicos são apenas de base material, orgânica) ou o idealismo (os fenômenos psíquicos são puramente os conteúdos da consciência, as ideias), propondo a interdependência entre base orgânica (material) e a consciência (ideal) (Martins, 2016).

O desenvolvimento do psiquismo humano como unidade material-ideal segue duas linhas distintas que estão estritamente relacionadas: a linha do desenvolvimento orgânico e a linha do desenvolvimento cultural (Vigotski, 1995). Assim, entende-se que para a análise do desenvolvimento do psiquismo do sujeito singular, faz-se necessário considerar tanto o nível de desenvolvimento ontogênico, que consiste na história de vida e abrange a base orgânica, como o nível de desenvolvimento filogênico, a história do desenvolvimento da espécie humana

e as condições histórico-sociais (Vigotski & Luria, 1996). A base orgânica é o ponto de partida da existência do sujeito, já a consciência enquanto qualidade do psiquismo humano torna-o capaz de se relacionar ativamente com o meio cultural, produzindo transformações no próprio organismo (Martins, 2016).

Isso significa que mesmo que o sujeito tenha todas as capacidades orgânicas humanas, o desenvolvimento do psiquismo não ocorrerá se não houver as condições sociais de vida e de educação. Vigotski (1995) e Leontiev (1978) explicam que o sujeito nasce apenas com a capacidade biológica de se tornar humano, mas é somente a partir da interação com o meio cultural que é possível a humanização. Em concordância, Saviani (2011) expõe que a humanização ocorre por meio do ato educativo, isto é, da transmissão e apropriação dos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade.

Ao propor que o desenvolvimento do psiquismo está atrelado ao desenvolvimento da sociedade, a Psicologia Histórico-Cultural validou que as leis gerais que governam o desenvolvimento psíquico do animal e do ser humano são diferentes. O psiquismo do animal é governado unicamente pelas leis da evolução biológica, adaptativas à natureza, enquanto o psiquismo do ser humano submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico (Leontiev, 1978). Essa diferenciação só é possível por meio da atividade social do trabalho.

Marx (2002) define o trabalho como um intercâmbio que ocorre entre o sujeito e a natureza. Esse intercâmbio consiste em uma relação dialética de constituição, na medida em que o sujeito ativo produz objetos que transformam a natureza e o modo de percebê-la, também transformando a si mesmo. Engels (1986) apresenta o trabalho como condição fundamental da vida humana. Afinal, por meio do trabalho e das mediações sociais se produz a complexificação da consciência, que é a expressão ideal do psiquismo.

Todavia, historicamente o trabalho recebe mediações secundárias que dão origem ao individualismo, à alienação, à mercadoria e à venda da força de trabalho. As mediações secundárias são consequência do processo de globalização, que abrange a competição de venda de mercadorias que contêm trabalho social explorado, marca expressiva do capitalismo (Marx, 1978; Vigotski, 1930). Essas mediações secundárias também devem ser consideradas na análise do psiquismo em sua totalidade.

A despeito das mediações secundárias, o trabalho é a atividade social pela qual o sujeito se relaciona com a realidade objetiva, buscando a satisfação de suas necessidades. Essa atividade social é perpassada por instrumentos técnicos e psicológicos. Enquanto os instrumentos técnicos se colocam entre a atividade do homem e o objeto externo, os

psicológicos atuam no psiquismo e no comportamento do próprio sujeito e de outrem (Martins, 2011).

Os instrumentos técnicos foram historicamente criados pelos seres humanos e possibilitam a modificação da realidade objetiva e, a partir disso, passam a guiar o aparato biológico, expandindo os sentidos (Facci, Barroco & Leonardo, 2009). Já os instrumentos psicológicos, denominados signos, são elaborações artificiais que mediam a resolução de tarefas psicológicas e ampliam a capacidade por meio da superação das funções psicológicas elementares (inatas) por funções psicológicas superiores (percepção mediada, atenção voluntária, memória lógica, capacidade de abstração e generalização, desenvolvimento da voluntariedade, formação de conceitos, emoção, entre outras funções), dirigidas pelos aspectos culturais, não reflexos e voluntários (Tuleski, 2008). A diferenciação entre o desenvolvimento das funções psicológicas elementares e superiores consiste no fato de que as funções psicológicas superiores são mediadas.

A mediação é interposição que provoca transformações no comportamento, ampliando as capacidades psíquicas. O elemento que medeia é o signo, que converte a imagem sensorial mental em imagem dotada de significação. O veículo da mediação é o outro ser social, que já os tem internalizados. A atividade mediadora é aquela que visa, então, a disponibilização de signos, provocando as referidas transformações na imagem subjetiva da realidade objetiva dos sujeitos em formação. (Martins, 2016, p. 59).

Ademais, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre durante toda a vida na direção do autocontrole do comportamento, percorrendo diferentes períodos do desenvolvimento, em um processo dialético de evolução e revolução (Vigotski & Luria, 1996). O desenvolvimento do psiquismo se apresenta da seguinte maneira: inicialmente, nas atividades externas ou sociais (plano intersíquico) e, posteriormente, a partir das necessidades postas, na atividade individual ou processos de internalização (plano intrapsíquico) (Vigotski, 1984). Ao longo do desenvolvimento, a criança começa a aplicar a si mesma as formas de comportamento que inicialmente os adultos exigiam dela (Vigotski, 1995). Posto isto, destaca-se que a interação social e o processo de escolarização têm um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo.

Nessa direção, cabe refletir sobre o papel da educação escolar nesse processo. Destaca-se que o trabalho educativo deve promover o desenvolvimento do psiquismo do aluno. Para tanto, o professor precisa conhecer os períodos do desenvolvimento, o que é esperado em cada

faixa etária e, a partir disso, construir as bases para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Pasqualini, 2016).

Na formação das funções psicológicas superiores a linguagem tem lugar fundamental, porque é a partir dessa que a criança forma a ação voluntária. Luria (1986) explica que:

[...] com a aparição da linguagem como sistema de códigos que designam objetos, ações, qualidades e relações, o homem adquire algo assim como uma nova dimensão da consciência, nele se formam imagens subjetivas do mundo objetivo que são dirigíveis, ou seja, representações que o homem pode manipular, inclusive na ausência de percepções imediatas. Isto consiste na principal conquista que o homem obtém com a linguagem (p. 33).

Por meio da linguagem, as ideias da criança sobre o mundo também se desenvolvem. Inicialmente, as ideias estão relacionadas à percepção imediata dos objetos, ao plano concreto, baseadas no pensamento empírico. A partir da educação escolar, há a ampliação do conhecimento da criança sobre a realidade social, no decorrer da transmissão dos conteúdos científicos, tornando possível o desenvolvimento do pensamento teórico, de caráter abstrato (Pasqualini, 2016).

Desse modo, o desenvolvimento do psiquismo é guiado pelo processo ensino-aprendizagem. O ensino que acontece no plano intersíquico gera mudanças no plano intrapsíquico (Pasqualini, 2016). Posto isto, ressalta-se que o ensino deve atuar na zona de desenvolvimento próximo (Vigotski, 1995).

Vigotski (1995) elucida que existem duas zonas de desenvolvimento do psiquismo: a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo. A primeira se constitui das funções psicológicas formadas, enquanto a última compreende as funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento, a zona onde se encontra aquilo que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de outro sujeito mais desenvolvido. Assim, a partir do processo ensino-aprendizagem, com a ajuda do adulto, especialmente do professor, a criança mobiliza funções psicológicas que ainda não estão formadas, mas que, pela mediação, podem se consolidar como a nova zona de desenvolvimento real.

Saviani (2011) considera a educação escolar como um trabalho não material. Isto quer dizer que a educação escolar está relacionada com a produção de ideias, conceitos, valores e atitudes fundamentais para a formação da humanidade em cada sujeito singular. Ademais, o

trabalho educativo pode ser pensado como o ato de produzir em cada sujeito aquilo que já foi produzido historicamente pelo gênero humano (Saviani, 2011).

Sendo assim, compreende-se que o primeiro objetivo da escola é a transmissão dos elementos culturais que precisam ser apropriados pelos sujeitos. O segundo objetivo é a descoberta da metodologia mais adequada para atingir o primeiro objetivo. O trabalho pedagógico organiza os conteúdos envolvendo todo o conhecimento humano. Nessa organização, destaca-se a necessidade da transmissão dos conteúdos fundamentais, tais como ler, escrever, contar e o saber das ciências naturais e sociais (Saviani, 2011).

Esses conteúdos fundamentais devem constituir as atividades nucleares, isto é, deve-se priorizar o ensino desses saberes, enquanto as atividades extracurriculares devem complementar e enriquecer o ensino. O professor tem papel primordial, por isso é necessário que ele tenha clareza dos objetivos que pretende alcançar e dos métodos que utilizará no processo ensino-aprendizagem. Esse processo é direto, porque a educação está na relação entre professor e aluno. Assim, ao mesmo tempo em que o professor ensina, os alunos aprendem (Saviani, 2011).

Destaca-se que o processo de escolarização pode conduzir o processo de humanização dos sujeitos. Contudo, para que ocorra, de fato, esse processo, o trabalho educativo deve voltar-se ao desenvolvimento dos conceitos científicos (Saviani, 2011). Assim, a criança se configura como a síntese dessas apropriações, sendo essas mais importantes para o desenvolvimento do psiquismo do que a herança genética (Eidt, 2004).

Tendo exposto a compreensão da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento do psiquismo, cabe discorrer sobre as características dos períodos de desenvolvimento.

1.2 A periodização do desenvolvimento humano

Compreender que o desenvolvimento humano ocorre por períodos e que em cada período existe uma atividade principal que guia o desenvolvimento é fundamental para intervir junto à criança em um atendimento psicoeducacional, promovendo o processo de humanização. Portanto, cabe discorrer sobre a importância da atividade principal e os aspectos específicos de cada período.

A atividade é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo porque eleva as funções psicológicas elementares às funções psicológicas superiores. A atividade é a principal

forma de relação da criança com a realidade objetiva, por meio da qual a criança satisfaz uma necessidade (Leontiev, 2006). Existe uma atividade principal em cada período do desenvolvimento, que prepara o sujeito para o período subsequente, essa atividade principal compreende o lugar que a criança ocupa em sua realidade (Leontiev, 2006). O desenvolvimento dessa atividade direciona as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e na personalidade (Leontiev, 1978).

Elkonin (1987) explica, a partir da teoria de Leontiev, que a atividade principal é aquela que orienta cada período do desenvolvimento do psiquismo, considerando as condições concretas de vida do sujeito. Desse modo, as mudanças de um período do desenvolvimento ao outro se explicam pelas mudanças nas atividades orientadoras. Além disso, cada atividade exige que determinada função psicológica superior se destaque para ocupar um novo lugar na estrutura da atividade (Leontiev, 2006).

Elkonin (1987) pontua que o desenvolvimento da atividade se dá por estágios. Esses estágios não possuem tempo fixo, mas transcorrem no tempo seguindo uma ordenação lógica, também não são invariáveis, pois o desenvolvimento não é linear. Do mesmo modo que existem atividades principais em cada período do desenvolvimento, também existem crises nesse processo, que conduzem a um novo estágio. Dessa maneira, o desenvolvimento percorre um caminho de evolução e revolução. A atividade principal de cada estágio propicia a produção de neoformações. Sobre estas, Vygotski (1996) afirma o seguinte:

[...] entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (p. 253-254).

No desenvolvimento da criança, segundo Vigotski (1996) ocorrem períodos de crises, os quais, à primeira vista, podem parecer que a criança regrediu em seu desenvolvimento. No entanto, segundo o autor, as crises devem ser analisadas como positivas, pois indicam que o sujeito está buscando galgar uma nova forma de relação com a realidade. O autor comenta que “por trás de cada sintoma negativo se oculta um conteúdo positivo que consiste, quase sempre, num passo para uma forma nova e superior” (Vigotski, 1996, p. 259).

As crises ocorrem na passagem de um estágio de desenvolvimento para outro. De acordo com Elkonin (1987), estes se dividem a partir da atividade principal, quais sejam: comunicação

emocional direta (1º ano de vida); atividade objetual manipulatória (primeira infância); jogo de papéis (idade pré-escolar); atividade de estudo (idade escolar); comunicação íntima pessoal (adolescência inicial); e, atividade técnico-profissional (adolescência). Os estágios se desenvolvem em consonância com o desenvolvimento histórico da sociedade e o contexto em que o sujeito vive, isto é, as experiências que tem em seu entorno social. Pontua-se que nesta pesquisa o enfoque centra-se na atividade de jogos de papéis e na atividade de estudo, tendo em vista que as crianças que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional encontravam-se no período de transição entre as duas atividades.

Em um primeiro momento, anterior à comunicação emocional direta, tem-se uma crise denominada crise pós-natal, que consiste na ruptura biológica entre bebê e mãe, momento no qual o bebê terá de aprender a respirar, alimentar-se, entre outras coisas. A partir dessa crise, dá-se início ao primeiro ano de vida e da comunicação emocional direta, por volta de 0 a 1 ano de idade. Nesse estágio o bebê possui o complexo de animação, em que sorri e balança as pernas e os braços na presença do adulto que faz contato com ele ou, ainda, começa a chorar, a emitir ruídos ou gritar. Consiste no estágio de máxima sociabilidade, isso porque há uma dependência extrema das relações sociais. Por outro lado, também é o momento em que o bebê tem menos condições de interagir. As relações produzidas com o bebê e o afeto nesse estágio influenciam na mudança da atividade principal para a próxima (Facci, 2004; Pasqualini, 2013).

O adulto interage com o bebê por meio de objetos e com essa atitude produz no bebê a necessidade de querer alcançar os objetos, conduzindo-o a ações mais precisas das que existiam antes. Impulsiona-se, nesse momento, o desenvolvimento da coordenação inicial viso-motora, a partir de brincadeiras com chocalhos, chaves e outros objetos que chamam a atenção do bebê (Facci, 2004; Pasqualini, 2013).

A partir dessa interação, surge o segundo estágio do desenvolvimento, denominado atividade objetual manipulatória, que ocorre por volta de 1 a 3 anos de idade. O estágio dessa atividade consiste em um estágio intelectual cognitivo, no qual a criança explora os objetos (passa a conhecer a realidade externa) e explora também o próprio corpo (desenvolve o conhecimento de si mesmo como sujeito). Nesse estágio é importante produzir na criança a necessidade de falar, porque é por meio da linguagem que a criança se desenvolve (Facci, 2004; Pasqualini, 2013).

Em seguida, tem-se a crise dos três anos, caracterizada por comportamentos tais como a teimosia, a rebeldia, a insubordinação, o protesto violento, o despotismo e o ciúme (Facci, 2004). Esses comportamentos são consequência do choque entre a crescente independência da criança, em um processo de reestruturação interna, e o meio social que a impede de realizar

diversas coisas sozinha, por essa razão modifica-se a relação da criança com seus próprios afetos (Facci, 2004). A criança passa a se interessar em fazer o que os adultos fazem. Assim, nada passa despercebido nas atitudes e comportamentos dos adultos. Embora a criança seja impedida de fazer muitas coisas para preservação da própria saúde. Por exemplo, a mãe impede a criança de chegar perto do fogão enquanto ela prepara o almoço, então a criança realiza as ações simbolicamente nas brincadeiras (é uma forma dela “resolver” essa contradição entre suas capacidades e o que o meio a possibilita).

A partir da crise dos três anos, estrutura-se o terceiro estágio do desenvolvimento, com a atividade do jogo de papéis, que ocorre por volta dos 3-4 aos 6 anos de idade. O jogo de papéis tem por base a imaginação (que surge a partir da linguagem). Nesse estágio, a criança está atenta às relações emocionais, observa tudo que os adultos fazem e imita o modo como se comportam durante as atividades, imitando, inclusive, gestos e expressões faciais (Facci, 2004; Pasqualini, 2013). Nesse estágio se faz necessária a mediação de determinadas facetas da realidade que, posteriormente, refletem no jogo. Assim, a criança evolui do pensamento concreto para o pensamento abstrato.

A atividade de jogo de papéis é uma das mudanças mais significativas do desenvolvimento da criança na primeira infância. O foco da atividade de jogo de papéis está nos modos sociais de utilizar objetos e nas representações da realidade do mundo da criança. Nesse estágio, o conhecimento conquistado pela criança faz com que ela seja mais independente da situação concreta (Facci, 2004; Pasqualini, 2013).

A influência do jogo é muito importante no desenvolvimento do psiquismo, da personalidade e da consciência da criança. Aquilo que a criança imita está na sua zona de desenvolvimento próximo, afinal, no jogo a criança se coloca sempre acima da média da sua idade e acima de seu comportamento cotidiano. Por meio do jogo ela pode dar um salto em seu desenvolvimento, porque desenvolve a abstração, enriquece o vocabulário, entre outras coisas (Vigotski, 2008).

Por trás da atividade de jogo de papéis estão as mudanças das necessidades postas, as alterações de caráter geral da consciência, a invenção de uma situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos, entre outros aspectos (Vigotski, 2008). Nesse processo, a criança define um caminho da compreensão da realidade, dos papéis sociais e do mundo em que vive. Por meio do jogo a criança reproduz de forma lúdica as relações e as atividades de trabalho dos adultos, e passa a conhecer a vida social, compreendendo melhor as funções e as regras que regem as relações sociais (Pasqualini & Eidt, 2016).

Entretanto, o jogo como atividade principal tem seu desenvolvimento condicionado às possibilidades que a realidade social oferece, isto é, as condições concretas e materiais de vida da criança. Quando as crianças brincam fora do espaço escolar, podem ou não encontrar as condições necessárias para que as ações e as relações sejam estabelecidas com qualidade para que a atividade evolua. Já no espaço escolar, essa atividade deve ser intencionalmente planejada para garantir essas condições, afinal, o jogo de papéis forma na criança o desejo de realizar uma atividade socialmente significativa e de valor, que conduzirá a preparação para a aprendizagem escolar (Marcolino, Mello & Folque, 2016).

Na sequência do jogo de papéis, tem-se um período de revolução e a crise dos sete anos na transição da idade pré-escolar para a escolar, a qual se expressa pela perda da espontaneidade infantil (Facci, 2004). Para que essa crise seja mais suave, deve-se produzir no jogo de papéis a atividade principal do período seguinte, a atividade de estudo.

O quarto estágio do desenvolvimento, a idade escolar, caracteriza-se pela centralidade da atividade de estudo, e ocorre por volta dos 7 aos 10 anos de idade, momento em que a criança passa a focar em objetos simbólicos (como letras e números). A criança é cobrada socialmente, pelos pais e adultos do seu entorno, na aprendizagem da leitura, da escrita e das operações matemáticas e tal cobrança traz uma diferenciação: a criança sente que tem potencial (Tolstij, 1989). Evidencia-se que nesse estágio a criança, ao entrar na escola, passa a ter contato com os conteúdos científicos socialmente construídos e tem a capacidade de se apropriar deles (Asbahr, 2016).

No início da vida escolar a criança não tem a necessidade específica de assimilar conhecimentos teóricos, ela apresenta apenas a curiosidade em aprender a ler, a escrever e a realizar operações matemáticas. Essa necessidade mais complexa é posta durante a realização das tarefas de estudo (Asbahr, 2011). A organização do ensino deve transformar essa curiosidade infantil em motivos para aprendizagem, ou seja, conduzir à compreensão do significado social da atividade de estudo e ao sentido pessoal com o objetivo de mover a criança à aprendizagem (Leontiev, 2006). Para tanto, Martins (2013) destaca a importância de considerar a tríade: o conteúdo que será trabalhado, a forma, ou seja, a metodologia e os recursos que serão utilizados para a transmissão do conteúdo, e o destinatário, o aluno a quem será transmitido o conteúdo. A função social da leitura, da escrita e das operações matemáticas deve ser produzida na escola, haja vista que a criança deve compreender o significado social dessa aprendizagem. Essa modificação nos motivos produz uma nova relação entre afeto e cognição, em outras palavras, as relações sociais que modificam os motivos são constitutivas do conhecimento (Gomes, 2014).

Evidencia-se que a atividade de estudo é mediada pelo trabalho do professor e também se desenvolve entre os pares de iguais, entre os próprios alunos. Ao longo da atividade de estudo surgem as neoformações que corroboram para a formação das bases da consciência e do pensamento teórico (Asbahr, 2011).

Por meio do pensamento teórico a criança modifica a relação que estabelece consigo mesma, com as outras pessoas e com os objetos de estudo, tornando-se sujeito de sua atividade. O ensino escolar exige da criança uma atenção diferenciada para aprender os conteúdos e uma memorização para recordar o aprendizado. Por essa razão, há uma reorganização das funções psicológicas superiores, conduzindo a criança ao controle da própria produção cognitiva, à autorregulação de sua atividade de estudo e aprendizagem e à consciência sobre o seu próprio processo de pensamento (Asbahr, 2016).

Para Elkonin (1987) é durante a atividade de estudo que se tem “uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança” (p. 119). Por meio dessa atividade a criança além de reorganizar a maneira de se relacionar com ela mesma, também reorganiza a forma de se relacionar com os adultos à sua volta, inclusive no que se refere à comunicação com familiares.

Segundo Faria (2014), a entrada da criança na escola provoca uma mudança no papel social que ela vinha desempenhando. Leontiev (1978) acrescenta que na atividade de estudo a criança passa a se comprometer com a sociedade como um todo, mesmo que no primeiro momento as obrigações se mostrem por meio da figura do professor e do diretor da escola. A criança também passa a ter a possibilidade do reconhecimento dos pais em casa pelos resultados de seu estudo.

Ademais, destaca-se que, num primeiro momento, o processo de escolarização depende da maneira como foi realizado o trabalho preparatório durante o período pré-escolar. Inicialmente a maioria das crianças gosta de ir à escola e vai disposta a aceitar o estudo e suas obrigações, porque deseja ser reconhecida por sua atividade. Entretanto, quando isso não acontece, a criança precisa da orientação do professor para ensiná-la a se comportar adequadamente e cumprir com suas responsabilidades (Leontiev, Rubinstein & Tieplov, 1969).

Pontua-se que em uma sala de aula podem existir diferentes níveis de interesse pelo estudo e diferentes níveis de aprendizagem. O professor precisa ter clareza disso para a escolha dos procedimentos metodológicos, com o objetivo de desenvolver o interesse pelo estudo para que todos os alunos aprendam (Leontiev; Rubinhtein & Tieplov, 1969).

O quinto estágio do desenvolvimento tem como atividade principal a comunicação íntima pessoal, que ocorre por volta dos 11 aos 15 anos de idade, ou período da pré-

adolescência. O pré-adolescente se volta para as relações sociais e passa a realizar uma análise dessas relações a partir de julgamentos. Nesse momento, ele começa a buscar um grupo ao qual se identifica e surgem as primeiras relações amorosas. Nesse estágio a atividade de estudo continua se desenvolvendo, mas de forma qualitativamente distinta, pois o pré-adolescente tem a possibilidade de se apropriar verdadeiramente dos conceitos científicos (Vygotski, 1996). Além disso, as questões emocionais podem ser canalizadas para atividades como leitura de livros, elaboração de poesias, entre outras (Facci, 2004; Pasqualini, 2013).

Tem-se, ainda, uma crise referente aos planos de vida que conduzem ao sexto estágio do desenvolvimento, que ainda compreende a adolescência, mas tem a atividade profissional de estudo como principal, ocorrendo por volta dos 16 anos de idade (Facci, 2004). Nesse estágio, o adolescente decide pelo exercício de uma profissão ou, ainda, decide continuar os estudos (iniciar um curso superior), com o objetivo de qualificar-se para exercer uma determinada profissão. A atividade profissional prossegue sendo a atividade principal até a velhice (Reis, 2011).

No que se refere aos estágios de desenvolvimento, evidencia-se que de um estágio para o outro há um intercalar das relações voltadas aos objetos e das relações voltadas às pessoas. Ademais, ressalta-se que a atividade principal de um estágio não deixa de existir no estágio seguinte, apenas perde sua força e centralidade. Portanto, os estágios consistem em um processo no qual a historicidade é fundamental.

Posto isto, destaca-se que os estágios de desenvolvimento aqui apresentados se formam em relação dialética ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que será tratado no item a seguir.

1.3 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o processo de ensino

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores deve ser entendido do ponto de vista ontogenético e filogenético, posto que a maturação orgânica se dá em um meio cultural. Assim o sujeito se desenvolve, em parte pela maturação orgânica, mas também enquanto pertencente à espécie humana, pela atividade prática com o mundo externo, como posto ao longo dos estágios, pelo ensino mediado pelos instrumentos e signos. Desse modo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores passa a ser um processo biológico e cultural (Vygotski, 2000).

De acordo com Vigotski (2000), a relação entre o desenvolvimento biológico e cultural acontece da seguinte maneira: a partir do desenvolvimento cultural há uma superação do

sistema de atividades de cada função psicológica elementar (orgânica e reflexa), o que possibilita o surgimento de um sistema de atividades novo, no qual há o surgimento de cada função psicológica superior (esse sistema é mais elaborado e complexo). Conforme o autor, “[...] ambos os sistemas, no entanto, se fundem, formando o entrelaçamento de dois processos genéticos, porém essencialmente distintos” (Vygotski, 2000, p. 39).

Nesse processo há o desenvolvimento do córtex cerebral por meio do estabelecimento de conexões funcionais entre partes individuais do cérebro que passam a formar um sistema funcional único (Luria, 1981). A apropriação da cultura propicia a efervescência do desenvolvimento de sinapses na atividade cerebral. Desse modo, durante o processo de desenvolvimento o que se modifica são as relações, os nexos entre as funções psicológicas entre si. Luria (1979) explica que “[...] o sistema funcional representa um complexo dinâmico, no qual o objetivo final permanente (‘invariante’) é realizado pelo sistema mutável (‘variante’) de suas partes componentes” (p. 89).

O novo sistema de atividade que surge se caracteriza especificamente pelo surgimento de processos mediados que modificam o comportamento com base no uso de signos, “*na estrutura superior o signo e o modo de seu emprego é o determinante funcional ou o foco de todo o processo*” (Vygotski, 2000, p. 123, grifo do autor). Com o novo sistema de atividade, a criança muda a relação consigo mesma e passa a exercer influência sobre outras pessoas. Essa mudança pode ser percebida em cada função psicológica.

No que se refere à percepção mediada, cabe pontuar que a capacidade humana de perceber estímulos mais importantes, ignorando os estímulos secundários, advém inicialmente das relações sociais estabelecidas com a criança e das mediações realizadas, dentre estas se destaca o ensino sistematizado. Por exemplo, a criança pré-escolar percebe os objetos isolados, já no início da vida escolar, com o desenvolvimento da linguagem e com atividades que exigem a percepção de aspectos específicos e de situações, a criança começa a perceber os objetos e as pessoas em ação e, posteriormente, a partir dos doze anos de idade, passa a perceber as relações complexas das quais participam os objetos e as pessoas. Se não houvesse essa percepção mediada (seletividade dos estímulos) nenhuma atividade organizadora seria possível devido à grande quantidade de estímulos recebidos que impediriam a ação voltada para um fim (Luria, 1991).

A atenção voluntária, por exemplo, é uma função psicológica ímpar, a qual depende em alto grau a qualidade da percepção. A atenção é orientada a princípio pelo adulto, que é o mediador ao ensinar por meio do uso da linguagem, de gestos e ações, nomeando e identificando objetos que são distinguidos e percebidos pela criança. Com essa mediação, a

criança passa a vincular o gesto indicador à palavra dita pelo adulto. Esse é o primeiro estágio da formação da atenção voluntária (Bonadio, 2013).

Quando a criança desenvolve o domínio da linguagem, passa a indicar e nomear sozinha os objetos que lhe interessam. Além disso, a criança reorganiza seu campo viso-espacial e cria um campo temporal, tão real e perceptivo quanto o campo visual, dando origem a uma transformação radical na atenção. Nesse estágio, a criança passa a rever e planejar ações, tomando como referência experiências anteriores e agindo em situações atuais com vistas ao futuro. A organização da atenção que antes estava dividida entre a criança e o adulto vai sendo internalizada, a partir do ensino mediado pelos signos e instrumentos em sua estrutura (Bonadio, 2013).

A atenção é uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, isso é evidenciado em suas propriedades: a concentração, a intensidade e a distribuição.

A concentração da atenção, isto é, a sua tenacidade, resulta da seleção limitada de estímulos aos quais se dirige, em uma relação de dependência inversa entre a quantidade de estímulos e a qualidade da atenção [...]. *A intensidade* da atenção resulta da delimitação precisa do foco, uma vez que dela advém a possibilidade de direção a dados estímulos em detrimento de outros, que são, então, abstraídos. A concentração e a intensidade têm implicações diretas no volume da atenção [...]. *A distribuição* corresponde, então, à própria fluidez da atenção, pela qual os focos se substituem rapidamente, transferindo a centralidade de dados estímulos para outros. (Martins, 2011, p. 115, grifos da autora).

Observa-se que a atenção mantém relação com o meio externo por meio dos estímulos aos quais a criança responde. Porém, seu desenvolvimento coincide com as mudanças dos fatores que a mobilizam que estão relacionados ao objetivo da atividade (Martins, 2011). Além disso, Smirnov e Gonoblin (1969) explicam que quando um estímulo se relaciona com o interesse da criança, esse estímulo é colocado em posição de destaque, focalizando a atenção. Petrovski (1980) cita o exemplo da atividade lúdica, que favorece o desenvolvimento da atenção voluntária, bem como da memória lógica. Assim, o desenvolvimento interno é provocado pelas necessidades externas e esse processo sofre influência do contexto social e da realidade material em que a criança vive.

A memória lógica pressupõe, necessariamente, a atenção. Tudo o que é sensorialmente percebido pelo sujeito é objeto de atenção do cérebro. Desse modo, vão sendo registradas

imagens e sensações que ampliam as experiências, isso consiste no processo de memorização natural (Escudeiro, 2014). A memória natural é classificada em: memória breve, estágio em que são conservados vestígios por um curto período de tempo, mas não são consolidados; e memória longa, estágio em que os vestígios são formados e consolidados, podendo existir durante muito tempo e resistir ao efeito destruidor das ações externas (Luria, 1979).

Contudo, há ainda o processo de memorização cultural, que se desenvolve de acordo com as necessidades postas nas atividades sociais, especialmente pelo ensino sistematizado. Esse processo marca a memória produzida como um ato voluntário de comportamento (Escudeiro, 2014).

[...] o uso de pedaços de madeira entalhada e nós, a escrita primitiva e auxiliares mnemônicos simples demonstram, no seu conjunto, que mesmo nos estágios mais primitivos do desenvolvimento histórico os seres humanos foram além dos limites das funções psicológicas impostas pela natureza, evoluindo para uma organização nova, culturalmente elaborada, de seu comportamento. (Vigotski, 2007, p. 32).

O uso de objetos para autorregulação da memória deu início a formas sociais de conduta mnêmica. Esta forma superior de comportamento tem como característica a intencionalidade. Do mesmo modo que a atenção voluntária, a memória lógica se estrutura com a aquisição da linguagem, especificamente com a apropriação dos signos e com o domínio do campo temporal, que conduz a memória a um processo volitivo da consciência humana, permitindo um novo método de união de elementos de experiência do passado com o presente. Assim, a relação que anteriormente era direta entre o organismo e o meio externo, passa a ser mediada. O novo comportamento origina a formação de um processo socialmente mais desenvolvido (Escudeiro, 2014).

Outra forma superior de comportamento consiste na capacidade de abstração e generalização, também possível graças à aquisição da linguagem. Luria (1991) explica que esta permite duplicar o mundo perceptível, isto é, uma palavra é capaz de evocar uma imagem mesmo que o objeto não esteja presente. Por meio da palavra, a criança isola elementos individuais, superando a estrutura natural do campo perceptivo. Além disso, a palavra conduz o sujeito à abstração, que é a discriminação das propriedades essenciais do objeto, e à generalização, ou seja, a inclusão da palavra em determinadas categorias. A criança passa a perceber o mundo não somente por meio dos olhos, mas também pela fala (Luria, 1991). Essa capacidade está em conformidade com as condições sociais em que a criança vive e com a

forma de comunicação que estabelece com o adulto. Por exemplo, a extensão do vocabulário de uma criança e o repertório de categorias que lhe foram ensinadas exerce grande influência na capacidade de discriminar as propriedades essenciais de um objeto e categorizá-lo. Destaca-se que a capacidade de abstração e generalização só é possível por meio do desenvolvimento da percepção mediada.

A utilização do signo verbal (a palavra) no pensamento abstrato e categorial conduz o psiquismo à outra conquista essencial: a possibilidade da formação de conceitos. Vigotski (1991) aponta que há três fases básicas da formação de conceitos: o pensamento sincrético, o pensamento por complexos e o pensamento por verdadeiros conceitos.

Na fase do pensamento sincrético há uma relação confusa entre o pensamento e o objeto, de forma que a criança não compreende as significações abstratas do objeto. Nessa fase, a criança é capaz de se comunicar com o adulto, porque conhece um grande número de palavras e sabe como aplicá-las, mas o conceito real dessas palavras ainda não está desenvolvido. Na fase do pensamento por complexos, a criança identifica características comuns dos objetos e estabelece vínculos com outros conceitos criando complexos de elementos comuns. Nessa fase a criança é capaz de analisar múltiplas relações entre os conceitos, entretanto, também forma o pseudoconceito, que é o estágio no qual generaliza fenotipicamente, mas psicologicamente o seu conceito é diferente do conceito real. Finalmente, na fase do pensamento por verdadeiros conceitos, a criança ou pré-adolescente é capaz de fazer generalizações por união e por diferenciação, nas quais as significações ou os vínculos relacionais entre os conceitos são fortemente marcados pela abstração (Vygotsky, 1991).

No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, o adolescente não abandona as formas mais elementares; elas continuam a operar ainda por muito tempo, sendo na verdade predominantes em muitas áreas do seu pensamento. A adolescência é menos um período de consumação do que de crise e transição. (Vygotsky, 1991, p. 68).

A partir da formação de conceitos, o sujeito desenvolve o pensamento lógico, se torna capaz de estabelecer relações entre objetos e experiências no plano verbal e simbólico, sem a necessidade de se apoiar na atividade prática. No processo de formação dos conceitos científicos a linguagem, a percepção mediada, a atenção voluntária, a memória lógica e a capacidade de abstração e generalização são indispensáveis.

No que tange ao desenvolvimento da voluntariedade, cabe destacar que na interação com o outro, a partir do uso de instrumentos e signos, o sujeito passa a apresentar uma nova

estrutura de atividade consciente, que conduz ao surgimento de formas de comportamento que não são diretamente dirigidas pelos instintos e podem inclusive opor-se a esses (Luria, 1981).

Desde o momento do nascimento, as crianças estão em constante interação com adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e a seu corpus de significados e condutas, historicamente acumuladas. No princípio, as respostas da criança ao mundo são dominadas por processos naturais, ou seja, aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da intervenção constante dos adultos, processos psicológicos mais complexos e instrumentais começam a tomar forma. (Luria, 1979, p. 49-50).

Nota-se que, inicialmente, a criança está subordinada às instruções dadas pelo adulto, contudo, posteriormente, ela assimila como organizar seu comportamento e passa a planejar as suas ações futuras. O desenvolvimento da voluntariedade corresponde a um alto grau de desenvolvimento humano. Pela apropriação de tudo que já foi criado até aquele momento pela humanidade, o ser humano se desenvolve, se forma e se autorregula (Vieira, 2017).

Outra função psicológica superior que está intimamente relacionada ao desenvolvimento das demais citadas é a emoção. Vigotski (2004) expõe que as emoções não apreendem apenas a imagem do objeto, mas a relação entre o sujeito e o objeto, as necessidades, os interesses, os motivos, os afetos e os sentimentos.

Como todas as outras funções psicológicas, as emoções evoluem do modo biológico e instintivo ao modo cultural. No processo da vida social, sentimentos se formam e conexões dadas *a priori* desintegram-se, aparecem em novas relações com outras funções psicológicas superiores, desenvolvem-se dentro de enquadramentos especiais, isto é, de exigências que são postas nas relações sociais (Vigotski, 2004).

Por fim, destaca-se que embora tenha sido apresentado brevemente o desenvolvimento de cada função psicológica superior, como já exposto, o psiquismo é um todo único, portanto, suas funções estão intrinsecamente interligadas. Em síntese, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas no âmbito social, por meio do processo ensino-aprendizagem da criança e em sua atividade cotidiana, e esse desenvolvimento depende da qualidade dos mediadores sociais. Nessa direção, a criança se apropria da cultura e aprende a refrear seus impulsos, processo no qual a escolarização tem importante função, discussão que se busca aprofundar no item a seguir.

1.4 A inter-relação entre o desenvolvimento do psiquismo e o processo ensino-aprendizagem

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do psiquismo e o processo ensino-aprendizagem estão inter-relacionados, de modo que para que a aprendizagem ocorra depende de certo grau de desenvolvimento das funções psicológicas. Contudo, essa dependência não é a principal, pois o desenvolvimento também depende da aprendizagem. Dessa maneira, conforme o sujeito se apropria de novas aprendizagens, desenvolve qualitativamente seu psiquismo (Pasqualini, 2013).

Destarte, entende-se que o desenvolvimento do psiquismo é produto da atividade cerebral. Portanto, existe a base orgânica, porém, fundamentalmente, este é resultado da interação social e da apropriação da cultura (Vigotski, 1995). Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural pressupõe a inserção social e o trabalho educativo como necessários para o desenvolvimento cognitivo.

Destaca-se que a escola, a partir do trabalho educativo, desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento do psiquismo. O professor, inicialmente, pode verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, isto é, o nível de desenvolvimento real, o que a criança desenvolveu até o momento e o nível de desenvolvimento próximo, que corresponde àquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas consegue realizar com a ajuda de um adulto ou criança mais experiente (Vigotski, 1995). A partir dessa verificação, o professor deve atuar considerando o nível de desenvolvimento próximo e instruir as crianças para que logo se torne o nível de desenvolvimento real. A instrução consiste no próprio processo de desenvolvimento, visto que:

[...] durante o processo de instrução, o professor cria uma serie de embriões, ou seja, incita a vida processos de desenvolvimento que devem perfazer o seu ciclo para dar frutos [...]. Para criar a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, para gerar uma série de processos internos de desenvolvimento, são necessários processos de instrução escolar corretamente estruturados (Prestes, 2010, p. 283).

Desse modo, entende-se que no processo ensino-aprendizagem o professor media o desenvolvimento do psiquismo por meio da instrução, haja vista que as formas superiores de comportamento se originam a partir da apropriação dos conceitos científicos.

Vigotski (2010) explica que os conceitos científicos são ferramentas do pensamento que permitem o sujeito trabalhar mentalmente com aquilo que não está posto de modo imediato na sua realidade. Na base dos conceitos científicos encontram-se os conceitos espontâneos, que são reconfigurados e ampliados na medida em que os conceitos científicos são aprendidos. Assim, os processos de formação dos dois tipos de conceitos encontram-se interligados.

Os conceitos espontâneos são aqueles gerados a partir das experiências cotidianas do sujeito com os objetos, formados no processo de tentativa e erro e nos atributos empíricos do objeto. Por sua vez, os conceitos científicos partem do abstrato (símbolos e generalizações teóricas) para compreender o concreto e são formados por meio de procedimentos analíticos, que são orientados, organizados e sistematizados.

Visto que os conceitos científicos revolucionam o desenvolvimento do psiquismo, o trabalho educativo deve promover o desenvolvimento desses. Pontua-se que quando os conceitos científicos são apropriados e internalizados, passam a fazer parte do aluno, tornam-se uma segunda natureza, permitindo que o aluno fale dos conhecimentos aprendidos ou opere a partir desses conhecimentos (Saviani, 2011).

De acordo com Galperin (1959), o processo de desenvolvimento dos conceitos é dirigido pelas necessidades que são postas pelo adulto. De igual modo ocorre com o processo de formação das ações mentais. Para o autor, as necessidades que orientam a ação da criança são denominadas base orientadora da ação. A base orientadora da ação percorre o caminho do material para o verbal e posteriormente para o mental. A maneira como a criança se apropria do mundo cultural depende da orientação do adulto, isto é, do tipo de base orientadora da ação utilizada por ele. Destaca-se que os métodos de ensino têm papel fundamental na formação das ações mentais da criança. No processo ensino-aprendizagem deve-se observar se o aluno consegue realizar a tarefa concretamente (plano material), se consegue explicar a tarefa que foi realizada (plano verbal) e se centra a sua atenção no próprio ato de refletir (plano mental), sendo capaz de interpretar o processo de resolução da tarefa.

A partir do exposto, entende-se que, no processo ensino-aprendizagem, é preciso analisar a aprendizagem da criança para além do resultado de uma tarefa proposta e compreender em qual etapa da formação da ação mental o aluno se encontra. A etapa inicial é a motivacional, que tem como objetivo preparar o aluno para a apropriação dos novos conhecimentos. Em seguida, tem-se a etapa do estabelecimento da base orientadora da ação, que consiste no projeto de ação, tendo o objetivo de mediar a relação entre a ação e a resolução da tarefa. Na sequência, tem-se a etapa de formação da ação no plano material ou materializado, na qual o aluno realiza a ação no plano externo, a partir das mediações, operando com signos e

resolvendo tarefas teóricas complexas. Tal processo possibilita a formação da abstração e da generalização. Por fim, tem-se a etapa da formação da ação no plano mental, na qual a linguagem se transforma em função mental interna. Propõe-se que o processo ensino-aprendizagem considere essas etapas com o intuito de fornecer recursos para a realização da nova ação que se encontra na zona de desenvolvimento próximo e promover o desenvolvimento do psiquismo (Galperin, 1959).

No processo ensino-aprendizagem, o trabalho educativo além de preocupar-se em conduzir os processos cognitivos de formação dos conceitos científicos e das ações mentais, também deve atentar-se à esfera afetiva, que comporta necessidades, interesses, motivos, emoções, afetos e sentimentos, dado que no processo ensino-aprendizagem as relações sociais são constitutivas do conhecimento (Gomes, 2014).

Vigotski (2004) explica que os processos cognitivos se desenvolvem a partir da vivência dos sujeitos. A vivência contém o fenômeno representado no mundo externo, isto é, o conhecimento objetivo, mas também as particularidades da personalidade do sujeito que vivenciou dada situação. Portanto, consiste na maneira como o sujeito vivencia situações, apreende os conhecimentos e constrói sentidos pessoais (Vigotski, 2004). Esses sentidos, ou as experiências pessoais do sujeito, conduzem a compreensão de necessidades, mobilizam emoções e geram motivos para a atividade, isto é, movem a ação do sujeito em direção a novas aprendizagens (Leontiev, 2006).

Decerto existe uma unidade entre afeto e cognição que precisa ser considerada no processo ensino-aprendizagem (Gomes; Mello, 2010). Martins (2007) esclarece que “a unidade afetivo-cognitiva é mediadora constante nas atividades realizadas pelo indivíduo ao longo de sua vida, portanto, tudo que a constitui é, ao mesmo tempo, objeto do pensamento e fonte de sentimentos” (p. 129).

Posto isto, destaca-se que a escola, por meio do trabalho educativo, precisa colocar necessidades ao aluno, desenvolver neste o interesse e motivos para a atividade de estudo. Nesse processo também devem ser consideradas as emoções, os afetos e os sentimentos envolvidos. Aquilo que afeta e como afeta o sujeito, movimentando-o ou não em direção à atividade de estudo se relaciona aos motivos construídos na história de vida do sujeito, a partir das mediações que foram estabelecidas (Gomes, 2014).

As mediações efetivas, perpassadas pelo afeto, e a qualidade da relação estabelecida entre o professor e aluno são fundamentais no trabalho educativo que objetiva o desenvolvimento do psiquismo. Afinal, é nessa relação que o conhecimento toma um sentido afetivo e é internalizado (Emiliano & Tomás, 2015).

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2013), o grande desafio para a escola é construir práticas nas quais o professor consiga ensinar, possibilitando que o aluno aprenda. Entende-se que é preciso que o trabalho educativo se volte para o processo ensino-aprendizagem e para as peculiaridades dos alunos.

Nesse processo, a Psicologia Escolar embasada no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural tem um papel fundamental. Este não deve se limitar apenas a auxiliar os profissionais da educação, mas também a pensar novas práticas, possibilidades, reflexões e críticas, afim de que a escola assuma um compromisso político e não corrobore com práticas que reproduzem ideologias da sociedade capitalista.

A Psicologia Histórico-Cultural retoma o papel da escola de oferecer ao sujeito condições para que ele se aproprie das produções humanas e desenvolva suas máximas possibilidades enquanto sujeito. Portanto, surge como uma alternativa para uma atuação no âmbito educacional comprometida ética e politicamente (Martins, 2011).

Em síntese, essa abordagem compreende o desenvolvimento do psiquismo humano a partir de uma perspectiva histórica. O psiquismo não é tido como imutável ou invariável em seu desenvolvimento, ao contrário, é notável que as mudanças na sociedade e na vida material produzem mudanças na consciência e no comportamento do ser humano. As formas superiores de comportamento se formam graças ao desenvolvimento histórico da humanidade e se originam na coletividade, nas relações interpessoais, convertendo-se em funções psicológicas superiores (Tolstij, 1989). O desenvolvimento máximo dessas funções possibilita que os sujeitos aumentem a sua autonomia, bem como desenvolvam a sua consciência. Nesse processo do desenvolvimento do psiquismo humano, a educação assume-se enquanto centralidade, pois, no processo ensino-aprendizagem, conduz o processo de humanização dos sujeitos.

Dentre os conhecimentos produzidos pela humanidade que são transmitidos na escola, destacam-se o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita e das operações matemáticas, conteúdos concernentes à etapa do Ensino Fundamental I. A seguir, discorre-se sobre o processo ensino-aprendizagem desses conteúdos, a partir das contribuições da Psicologia Histórico-Cultural.

1.5 O processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita

A leitura é um testemunho oral da palavra escrita, compreendendo um processo de decodificação dos signos traduzidos por meio da oralidade. Já a escrita consiste na utilização de signos para exprimir as ideias humanas, isto é, reside na codificação de representações

gráficas, que permite registrar com precisão a linguagem oral por meio de signos regularmente dispostos. Destaca-se que a escrita é uma linguagem abstrata que não utiliza palavras, mas sim representações gráficas de palavras para exprimir ideias humanas (Vigotski, 1995).

O maior desafio da educação no Brasil tem sido ensinar as crianças a lerem, a escreverem e a adquirirem essa habilidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Mortatti, 2011). A aprendizagem da leitura e da escrita faz parte do desenvolvimento da linguagem e constitui uma função cultural complexa, que perpassa todas as relações sociais em uma sociedade letrada, propiciando uma nova forma de inter-relação, de comunicação e de expressão de ideias e sentimentos, contribui como instrumento de auxílio no processo de memorização e promove o desenvolvimento cultural do sujeito (Duarte & André, 2009). Portanto, a aprendizagem da leitura e da escrita não impacta apenas o sujeito escolar, mas todo o seu aparato psíquico (Duarte & André, 2009).

A despeito da complexidade do processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, muitas metodologias de ensino compreendem esses processos, respectivamente, como uma simples soletração e silabação e um simples treino ortográfico e caligráfico, isto é, estão calcadas num tecnicismo, enfatizando atividades como recortar e pintar letras. Por outro lado, a Psicologia Histórico-Cultural tem um entendimento diferente da leitura e da linguagem escrita, e do processo de aquisição destas pela criança, isto é, como um processo de plenas discontinuidades, que exige uma metodologia mais complexa (Vigotski, 2000).

Luria (1988) discorre que quando a criança começa a escrever ela já se apropriou de uma série de elementos culturais que lhe possibilitam saber ler e escrever. As técnicas primitivas antes da alfabetização não são valorizadas, ainda que representem momentos importantes do desenvolvimento.

O primeiro momento desse desenvolvimento se dá a partir da conquista da linguagem oral. Segundo Vigotski (1995), o desenvolvimento da linguagem oral é, acima de tudo, a história da formação de uma das funções psicológicas mais importantes do comportamento cultural da criança, que é dependente do acúmulo de experiências culturais, o pensamento por conceitos.

Bühler³ (citado por Vigotski, 1995) foi o primeiro a registrar o desenvolvimento da linguagem. Ele observou que, inicialmente, a reação vocal do bebê é incondicionada. A seguir, a partir do primeiro mês de vida, que chamou de fase generalizada, passa a ser uma reação vocal

³ Karl Ludwig Bühler (1879-1963) foi um psicólogo e linguista alemão, conhecido por seu trabalho na psicologia gestaltista e por ter sido um dos fundadores da Escola de Psicologia de Würzburg. Na linguística, ele é conhecido por seu modelo de comunicação.

condicionada que, inicialmente, não aparece como uma resposta a um único sinal isolado, mas a uma série de sinais semelhantes entre si. Um exemplo dessa reação vocal é quando a criança reage ao ver a mãe. Outra característica observada foi que a reação vocal aparece juntamente com uma série de reações e está ligada a certas impressões externas, uma reação vocal independente surge paulatinamente no conjunto desordenado do qual faz parte (Vigotski, 1995).

Nos primeiros seis meses de vida, a reação vocal do bebê assume duas funções. A primeira é emocional e consiste no movimento expressivo, que revela os estados emocionais do organismo. Já a segunda função é a de contato social (Vigotski, 1995). Portanto, a reação vocal é, inicialmente, baseada no sistema de reações incondicionadas que, na sequência, diferenciam-se e conduzem à reação vocal condicionada mais ou menos independente. Desse modo, a própria função da reação vocal também se modifica de emocional para o contato social (Vigotski, 1995).

Nesse início do desenvolvimento da linguagem oral, essa não está relacionada ao pensamento infantil, tampouco aos processos intelectuais. Portanto, nesse primeiro momento o desenvolvimento da linguagem e do pensamento seguem caminhos diferentes. Em dado momento, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem oral se interceptam. Então, a linguagem é intelectualizada, unida ao pensamento, e o pensamento é verbalizado, unido à linguagem. Esse período se dá quando a criança descobre que cada objeto tem um nome e que cada coisa corresponde a uma palavra que chama um determinado objeto. Por volta de um ano e meio, o vocabulário da criança é limitado a dez ou vinte palavras, mas expande em oito vezes no decorrer de dois a três meses, momento em que ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento. Além disso, a criança começa a fazer as primeiras questões, ela se comporta como se cada objeto tivesse que ter um nome, mesmo que isso não tenha sido dito a ela. Assim, a criança desenvolve o domínio da estrutura que unifica a palavra e o objeto, de modo que a palavra se torne propriedade do objeto (Luria, 1986).

A linguagem oral e os significados das palavras evoluem, tanto na história da humanidade como na história de vida do sujeito singular. O significado atribuído pela criança é diferente do significado atribuído pelo adulto, e existem diferentes formas qualitativas de generalização ao longo da vida. A história do desenvolvimento psicológico do significado da palavra auxilia na compreensão de como ocorre o desenvolvimento dos signos (Martins, 2013). Ademais, o desenvolvimento da linguagem oral proporciona à criança a organização do pensamento e a comunicação de ideias e intenções, e sua conquista possibilita o desenvolvimento das demais funções psicológicas superiores (Vigotski, 1993).

A partir do exposto acerca da conquista da linguagem oral, avança-se na compreensão da possibilidade do desenvolvimento da leitura e da escrita. Considera-se que a pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita tem seu início nos gestos, os signos visuais iniciais, são escritas fixadas no ar. Os gestos da criança se ligam à origem dos signos escritos, sendo o primeiro deles o rabisco (Vigotski, 1995).

Luria (1988) afirma que a partir dos 3 anos de idade, na fase pré-instrumental, a criança começa a escrever pela imitação do gesto do adulto. Contudo, faz apenas rabiscos e não atribui significado à escrita. Nessa fase a criança domina apenas algumas operações que lhe permitem fazer marcas no papel. O professor deve atuar na zona de desenvolvimento próximo da criança, levando-a a utilizar a escrita como recurso mnemônico, atribuindo-lhe significado. Por exemplo, após a contação de uma história, pode solicitar que a criança realize um desenho e, posteriormente, retomar o desenho realizando perguntas sobre a história (Martins & Marsiglia, 2015).

Luria (1988) aponta que, em seguida, por volta dos 4 e 5 anos de idade, surge a fase da atividade gráfica diferenciada. Nesse momento, a escrita da criança ainda se assemelha a rabiscos, porém, ao realizar o ditado de uma frase que envolva quantidades ou cores, ela pode representar a quantidade por meio do número de rabiscos, utilizar cores na escrita. Isso porque ela consegue utilizar os registros gráficos como recurso mnemônico, marcando o momento em que a escrita passa a ter a função de um signo.

É importante que nessa fase o professor ensine ao aluno os conhecimentos iniciais matemáticos – como contagens, quantidades, sequências lógicas e ordenações, formas geométricas, grandezas e medidas, os números – e as primeiras letras, porque esses conhecimentos terão importância para o desenvolvimento da escrita (Martins & Marsiglia, 2015). Para o ensino desses conhecimentos, uma metodologia que pode auxiliar o desenvolvimento da escrita é o jogo de papéis (ou jogo simbólico), explicitado anteriormente. Para as crianças, alguns objetos podem representar outros, substituindo-os e tornando seus signos, não importando o grau de similaridade entre a coisa com que se brinca e o objeto imaginado. O mais importante é a utilização de brinquedos e a possibilidade de executar com eles um gesto representativo. Sob o impacto do novo significado adquirido, modifica-se a estrutura corriqueira dos objetos. Essa modificação torna-se tão forte que acarreta, gradualmente, um significado simbólico. Vigotski (1995) considera essa grande contribuição do jogo de papéis para a linguagem escrita.

Na sequência, Luria (1988) discorre que, por volta dos 5 e 6 anos de idade, surge a escrita pictográfica, fase na qual a criança sabe desenhar com certa destreza, mas não relaciona

o desenho a um elemento auxiliar da escrita. O professor, portanto, deve atuar com o objetivo de que o desenho se torne o símbolo do signo por meio da solicitação de desenho dirigido (substantivos abstratos, verbos, adjetivos, entre outros), ao invés de desenho livre. Se a criança for dirigida nesse processo, poderá se apropriar da escrita não somente como recurso mnemônico, mas também como forma de representar conteúdos específicos. Além disso, nessa fase o professor deve apresentar o alfabeto (relacionar às letras a seus grafemas e fonemas) e diferentes tipos de texto, para que além da alfabetização, a criança também domine os gêneros textuais e atinja o letramento (Martins & Marsiglia, 2015). Nesse momento são necessárias intensas mediações, porque a língua portuguesa tem uma série de grafemas que correspondem a diferentes fonemas e possui sílabas complexas que envolvem encontros consonantais (Martins & Marsiglia, 2015).

Prosseguindo, Luria (1988) expõe que por volta dos 6 e 7 anos de idade surge a escrita simbólica, marcada pela transição entre as formas primitivas de leitura e escrita e o domínio das formas culturais complexas, como o uso de letras. O professor deve complexificar ainda mais esse domínio das formas culturais por meio da proposição de situações de leitura e escrita com um nível de exigência maior do que na fase anterior. Atuando na zona de desenvolvimento próximo, o professor deve substituir os desenhos representativos por atividades como completar lacunas de frases. Deve-se trabalhar com leitura e interpretação de textos, estrutura textual, morfologia, concordância nominal e verbal, acentuação e pontuação. Nesse momento, desenvolve-se tanto a face fonética quanto a semântica (Martins & Marsiglia, 2015).

Desse modo, Luria (1988) explica que se alcança uma fase mais desenvolvida da escrita simbólica, por volta dos 7 aos 10 anos de idade, na qual a criança passa a utilizar a escrita dentro do sistema socialmente estabelecido, bem como a ter conhecimento de diferentes gêneros textuais. Nesse período, o professor deve ensinar as regras gramaticais, morfologia, sintaxe, fonologia, semântica e os gêneros textuais (para que a criança seja alfabetizada e letrada) (Martins & Marsiglia, 2015).

Pode-se perceber que, diferentemente do ensino da linguagem oral, que a criança desenvolve naturalmente no cotidiano, o ensino da linguagem escrita precisa de um treinamento artificial, que requer atenção e esforço por parte do professor e do aluno (Vigotski, 1995). Nesse processo, o professor deve conduzir a criança à apropriação do significado da escrita, ao reconhecimento desta como uma tarefa necessária para a vida (Vigotski, 1995). De igual modo, para a aprendizagem efetiva da leitura, o professor deve levar a criança a compreender o significado social da leitura.

A linguagem escrita é composta por um sistema de signos que designam sons. Portanto, o domínio desse sistema não pode ser alcançado de forma mecânica e externa. Muitas vezes, as crianças são ensinadas unicamente a desenhar letras e construir palavras e, por essa razão, preocupam-se com a mecânica da leitura das sílabas, da junção das sílabas, mas se esquecem da linguagem escrita. Em outra direção, o ensino deve ser organizado ensino para que o professor gere uma necessidade intrínseca à leitura e à escrita. Dessa forma, a criança passa a ver a escrita como um momento natural no seu desenvolvimento, e não como um treinamento imposto de fora para dentro (Vigotski, 1995).

A linguagem escrita prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança. A história do desenvolvimento da linguagem escrita oferece as metamorfoses mais inesperadas, isto é, transformações de algumas formas particulares de linguagem escrita em outras, como a poesia, a literatura e a música (Martins & Marsiglia, 2015).

Na idade escolar e no curso de uma instrução fecunda, as atividades propostas em todas as disciplinas exigem da criança mais do que ela pode dar nesse momento, isto é, exigem da criança uma superação. A título de exemplo, quando a criança começa a aprender a escrever, ainda não possui todas as funções psicológicas desenvolvidas para a apropriação da linguagem escrita, tendo em vista que escrever movimenta a memória da criança (ela precisa recordar letras, os movimentos que precisa fazer com a mão), exige a atenção (para que ela não faça os movimentos errados), entre outras funções que são mobilizadas. Evidencia-se, assim, que o ensino da linguagem escrita provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1993). Vigotski (2001) destaca a importância da linguagem escrita para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao afirmar que:

[...] vários estudos mostraram que é precisamente durante os primeiros tempos da idade escolar que as funções intelectuais superiores, cujas características principais são a consciência refletida e o controle deliberado, começam a ocupar o primeiro plano no processo de desenvolvimento. A atenção, que anteriormente era involuntária, torna-se voluntária e depende cada vez mais do pensamento da própria criança: a memória mecânica transforma-se em memória lógica orientada pelo significado, podendo começar a ser utilizada deliberadamente pela criança. Poder-se-ia quase dizer que tanto a atenção como a memória se tornam “lógicas” e voluntárias na medida em que o controle de uma função é a contrapartida da consciência que cada qual dele tem (p. 121).

Considerando a complexidade dessa aprendizagem, defende-se que haja uma organização do ensino para que ocorra o movimento de vários processos mentais. A organização do ensino deve se atentar à relação entre a atividade e o motivo. Leontiev (1978) afirma que o traço principal da atividade é que toda necessidade tem um objeto, isto é, quando se tem uma necessidade, essa necessidade é de alguma coisa. A necessidade somada ao objeto corresponde ao motivo da atividade, portanto, o motivo é a gênese da atividade e a sua razão, corresponde àquilo que dirige o processo.

Inicialmente, o adulto é quem direciona o sentido da aprendizagem das palavras. A capacidade complexa de distinção de fonemas (sons significativos da língua) é uma necessidade para que a criança possa distinguir palavras com sons semelhantes e de diferentes significados. Assim, quando a criança pronuncia os fonemas corretos de seu idioma, o adulto a direciona, ensinando se estão certos ou errados. Além dos fonemas, o adulto direciona o sentido pessoal para a criança. Na sequência, com o surgimento de novos sentidos e motivos, como o de novas formas de comunicação, surgem novas atividades, como a leitura e a escrita.

Essas novas atividades surgem no período de transição entre a idade pré-escolar e a escolar. Como afirmado anteriormente, no período pré-escolar as crianças estão no estágio do jogo de papéis, ao passo que no próximo estão no estágio caracterizado pela atividade de estudo. Nessa transição ocorrem várias mudanças na rotina da criança, como a sua relação com o estudo, com os adultos, surgem novas obrigações com as tarefas de casa, dentre outras mudanças no cotidiano da criança (Facci, 2004). Se não são postas necessidades para que a criança crie o sentido para a atividade de estudo e mova as suas ações na direção dessa atividade, a criança passará por um período de crise acentuada. O fato de a criança não compreender o significado social da escrita e não atribuir um sentido a essa atividade pode culminar em queixas escolares, como dificuldades na leitura e na escrita. Ademais, a organização do ensino deve-se atentar aos instrumentos que serão utilizados para o cumprimento dos objetivos pretendidos. Para a reflexão desse ponto, cabe retomar a história dos métodos de alfabetização no Brasil.

No final do século XIX, iniciaram-se disputas em torno dos métodos de alfabetização no Brasil, relacionadas a diferentes explicações para um mesmo problema: a dificuldade das crianças para aprender a ler e a escrever, especialmente aquelas oriundas da escola pública (Mortatti, 2011). A partir de 1890, com a proclamação da República, iniciou-se uma sistematização das práticas de leitura e escrita. A educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como instituição para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, embasado na necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. A universalização da escola

assumiu um papel importante como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação (Mortatti, 2011).

Até esse momento, a leitura e a escrita eram práticas da classe dominante, sua aprendizagem era restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática no âmbito privado do lar ou de modo menos informal, mas ainda precário, nas poucas escolas do Império. Na República, tornaram-se conteúdos da escola obrigatória, leiga e gratuita (Mortatti, 2011). Desse modo, a aprendizagem da leitura e da escrita foi submetida ao ensino organizado, sistemático e intencional, demandando profissionais especializados.

De acordo com Vigotski (1984) o ensino organizado é imprescindível para a aprendizagem efetiva e para o desenvolvimento do psiquismo. No entanto, no Brasil, a preocupação exclusivamente com a sistematização do ensino culminou na dificuldade de se concretizar as promessas e os efeitos pretendidos com a escola. Dificuldade explicada como problema decorrente ora do método de ensino, ora do aluno, ora do professor, ora do sistema escolar, ora das condições sociais, ora de políticas públicas (Mortatti, 2011). Decorridos mais de cem anos desde a implantação do modelo de escola republicano, ainda se observa, nos dias atuais, o fracasso escolar na alfabetização, que vem se impondo como problema que demanda soluções urgentes.

Desde a proclamação da República, observam-se repetidos esforços de mudança daquilo que, em cada momento histórico, foi considerado tradicional. Essas mudanças concentraram-se na questão dos métodos de ensino da leitura e da escrita, especialmente nas cartilhas de alfabetização, instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdos de ensino. Foram muitos os métodos denominados revolucionários para o ensino da alfabetização e muitos os que continuavam a defender os métodos tradicionais (Mortatti, 2011).

Sobre os métodos de ensino da leitura e da escrita no Brasil, destacam-se cinco momentos cruciais. O primeiro momento teve início no final do período Imperial, em 1876, nas escolas do Império. Consistiu em um momento de metodização do ensino da leitura e da escrita. A leitura era ensinada por meio dos métodos de soletração, fônico e silabação, e o material que se dispunha para a leitura era a cartilha ABC. Esse método é denominado sintético, pois vai da “parte” para o “todo”. Enquanto que o ensino da escrita priorizava a caligrafia e a ortografia, para a aprendizagem da escrita eram realizadas cópias de documentos manuscritos. Nesse momento houve uma nova proposta para o ensino da leitura e da escrita, a partir do método analítico, método de palavração ou “método João de Deus”, que compreende o início do ensino pela palavra e não somente pelas sílabas (Mortatti, 2011).

O segundo momento teve início em 1890, a partir da criação da Escola-Modelo Anexa em São Paulo, na qual foi criada o Jardim de Infância, caracterizando um período de institucionalização do método analítico. Nesse momento houve uma oposição aos antigos métodos sintéticos e uma nova proposta a partir do método analítico, que partia do “todo” para a “parte”. Houve diferentes compreensões do método: o “todo” ora era considerado como palavra, ora como sentença, ora como “historieta”. Como instrumentos para a aplicação do método houve uma expansão e consolidação das cartilhas brasileiras. Nesse período, também houve discussões acerca do ensino da leitura, referente a habilidades visuais, auditivas e motoras da criança (Mortatti, 2011).

O terceiro momento teve início em 1920, denominado alfabetização sob medida. Nesse momento houve um predomínio de métodos mistos ou ecléticos, afinal, a disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e analíticos não cessaram. Em 1934 é introduzida a aplicação do teste ABC para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, a fim de organizar as classes de forma homogênea (Mortatti, 2011).

O quarto momento teve início em 1980 e foi denominado de Teoria do Construtivismo e desmetodização. A ênfase desse período estava no sujeito que aprende e não mais no modo como se aprende, e a aprendizagem passou a ser vista de forma independente do ensino. A ausência da proposta de um método conduziu ao ecletismo (Mortatti, 2011).

Por fim, o quinto momento teve início em 1990 e está em vigor até os dias atuais, com “novas” propostas de alfabetização embasadas em antigos métodos que se contrapõem ao Construtivismo. Por exemplo, o Método Fônico, que se assemelha aos métodos mistos, mas acrescenta eixos voltados para o desenvolvimento da consciência fonológica, correspondências grafofonêmicas e produção e interpretação de texto, ou ainda, a Alfabetização e Letramento, que considera a alfabetização apenas como a aquisição do sistema convencional da escrita e o letramento como o uso da leitura e da escrita em práticas sociais, desconsiderando que ambos são indissociáveis, utilizando muitos métodos de alfabetização para desenvolver cada faceta dessa aprendizagem. De igual forma ao Construtivismo, tais métodos também conduzem ao ecletismo (Francioli, 2017).

Nota-se que no decorrer dos momentos cruciais da história dos métodos de alfabetização no Brasil, o eixo das discussões desloca-se dos métodos de ensino para o nível de maturidade ou o processo de aprendizagem da criança. Nos dias atuais, tem-se a predominância do ecletismo não somente nos métodos de ensino, mas também no embasamento teórico-conceitual. O ecletismo atrelado à má formação do professor conduz a expropriação do ensino e da aprendizagem da alfabetização.

Destaca-se que a discussão sobre métodos é importante, como foi proposta por Vigotski (1984), mas se caracteriza como apenas uma das muitas outras envolvidas nesse processo multifacetado, que vem apresentando como grande desafio a busca de soluções para as dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

Por fim, ressalta-se que alfabetizar significa ensinar-aprender a ler e produzir textos, não como se estes fossem instrumentos para o futuro, mas como unidades de sentido e como objeto do ensino-aprendizagem da língua escrita em torno da qual se organizam os conteúdos específicos da etapa da alfabetização e as atividades para seu desenvolvimento na escola, envolvendo todas as necessidades da vida humana. Neste sentido, o professor deve ter instrumentos para conseguir organizar sua atividade de ensino, de tal forma que a ação dos alunos sobre o conteúdo apresentado coincida com os motivos da atividade por ele idealizada (Mortatti, 2011).

Em síntese, compreende-se que o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não é circunscrito ao momento em que se ensina a criança a ler e a escrever, mas depende profundamente de toda a história do seu desenvolvimento. A leitura é a decodificação de textos escritos, mas essencialmente, é a compreensão do que se lê. A escrita é uma linguagem abstrata que não usa palavras, mas representações de palavras que se inter-relacionam com o pensamento. Portanto, a organização do ensino da leitura e da escrita deve gerar na criança a necessidade de compreender e aprender, por meio da leitura, ideias registradas e gerar na criança a necessidade de representar graficamente a sua ideia, contribuindo, assim, para uma revolução no desenvolvimento do psiquismo.

1.6 O processo ensino-aprendizagem das operações matemáticas

A matemática consiste na ciência das regularidades, que estuda os números, as quantidades, as medidas, os espaços, as estruturas, as variações e as estatísticas, por meio do raciocínio lógico e abstrato (Duarte, 1987). Essa ciência é reconhecida, desde os primeiros anos do processo de escolarização, como um dos conhecimentos imprescindíveis na formação geral do sujeito. D'Ambrosio (1996) pontua que a matemática deve ser condecorada como um elemento de progresso social, de libertação individual e política, cujo foco está no processo dinâmico de criação de ideias. O desenvolvimento do pensamento matemático, especificamente da linguagem matemática, possibilitou a construção das primeiras máquinas modernas (Cedro, 2016). Ressalta-se, assim, a relevância do ensino da matemática não somente para o desenvolvimento do sujeito, mas também para o movimento histórico da sociedade.

Entretanto, a despeito de muitas propostas curriculares destacarem que o ensino da matemática possibilita o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade em toda a sua dimensão, em grande parte das escolas a aprendizagem matemática restringe-se à manipulação algorítmica e ao estudo das regras operacionais (Cedro, 2016). Embora a matemática esteja presente no cotidiano das pessoas, nem sempre as escolas conseguem relacionar a matemática prática à matemática formal (Silva, 2010), sendo a aprendizagem da matemática compreendida de forma tecnicista.

Além disso, no Ensino Fundamental tem-se a priorização do ensino da leitura e da escrita em detrimento do ensino da matemática. Todos esses fatores contribuem para a expropriação do sentido da matemática, de modo que a aprendizagem da matemática passa a ser compreendida apenas como uma aprendizagem necessária para a ascensão escolar e não como uma aprendizagem necessária para a vida. Consequentemente, tais aspectos contribuem para o fracasso escolar na matemática.

A restrição à manipulação algorítmica e ao estudo das regras operacionais é característica do ensino fundamentado pela teoria empirista, que enfoca os conceitos espontâneos em detrimento dos conceitos científicos (Cedro, 2016). Vigotski (2001) analisa que os conceitos espontâneos fazem com que o sujeito realize uma leitura do objeto em si e forme a consciência do próprio objeto nele representado, porém, não proporcionam ao sujeito a consciência do ato de pensar por meio do qual concebe esse objeto, como também sobre o próprio conceito. O desenvolvimento dos conceitos científicos se inicia ao longo da idade escolar por meio do trabalho com o próprio conceito, partindo do que ainda não foi plenamente desenvolvido pelos conceitos espontâneos.

Davydov (1988) explica que para se apropriar do conceito o sujeito percorre um caminho semelhante ao que originou o conceito, isso não ocorre de forma natural, mas mediada.

Assim para se apossar da lógica matemática, o sujeito necessariamente deve passar, em um ritmo mais rápido, pela lógica que foi estabelecida na origem daquele objeto. Por exemplo, para se apropriar do conceito de número, a criança precisa estabelecer relações de quantidades e de sequência numérica por meio da comparação, da compreensão do raciocínio de um a um que dá origem a ordem numérica, como também deve ser criadas formas, presentes no contexto em que o sujeito está inserido, para que aquele conhecimento seja necessário (Silva, 2010, p. 60).

Considerando o exposto, observa-se que é possível que uma criança com dificuldades no processo de escolarização, como na realização de situações-problema ou na resolução de operações matemáticas, possa ter essas dificuldades por consequência de uma etapa anterior do processo de aprendizagem (Patto, 1990). Isto é, as dificuldades podem ser decorrentes do processo de apropriação dos conceitos científicos matemáticos, como grandeza, medida, conjunto, classificação, ordenação, quantidade e número.

Davydov (1982) destaca que o ensino dos conceitos científicos constitui o objetivo principal da atividade de ensino, afinal, é por meio da apropriação desses que se estrutura a formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, que se torna possível o desenvolvimento psíquico do sujeito. Faz-se necessária a superação desse ensino empirista por meio de uma organização do ensino que ofereça as condições para uma aprendizagem significativa dos conceitos científicos matemáticos, possibilitando o desenvolvimento psíquico dos sujeitos.

De acordo com Vigotski (1984, p. 118), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. Ademais, Amorim e Damazio (2007) destacam que não há dicotomias entre: conteúdo e forma, conhecimento e consciência, produção e apropriação do conhecimento, abstrato e concreto, conhecimento científico e conhecimento cotidiano, aprendizagem e desenvolvimento, professor e aluno, entre outros elementos conceituais do processo educativo. Embora cada um desses elementos tenha sua especificidade e função no desenvolvimento humano, trata-os na sua inter-relação, como um todo indissociável que deve ser considerado no processo de escolarização (Amorim & Damazio, 2007).

A organização do ensino deve se atentar aos conteúdos científicos e aos instrumentos que serão utilizados para o cumprimento dos objetivos pretendidos. Vigotski (1930) pontua que o ensino da matemática não é um processo de “alfabetização matemática”, e sim, a possibilidade de apropriação dos instrumentos para o desenvolvimento do pensamento matemático.

Considera-se que a aprendizagem significativa da matemática não consiste apenas na aprendizagem tecnicista, isto é, no desenvolvimento de técnicas na manipulação algorítmica e no estudo das regras operacionais para a resolução de cálculos e problemas. Também não se trata de uma técnica de memorização de alguns conceitos matemáticos e do desenvolvimento de habilidades para a realização de problemas. A significação dos conhecimentos matemáticos só é possível se esses forem entendidos e explicados historicamente (Lacanallo, 2011).

De acordo com Fiorentini (1995), a aprendizagem efetiva da matemática ocorre quando o sujeito é capaz de atribuir sentido e significado aos conceitos matemáticos, pensando sobre

esses, estabelecendo relações, justificando, analisando, discutindo e criando novas ideias a partir das relações que estabeleceu com o conhecimento científico. Pois, na resolução de um problema matemático uma mesma operação matemática pode ser expressa de várias maneiras, existem conexões múltiplas e complexas (Kalmykova, 1991). Desse modo, uma mesma palavra, utilizada na sentença de um problema matemático, pode estar ligada em um problema a determinada operação matemática e em outro problema à outra operação, se a criança se habitua a usar uma determinada palavra como critério para a escolha de uma operação matemática, possivelmente cometerá erros (Kalmykova, 1991).

A apropriação e significação do conhecimento científico dependem de um método que proporcione ao sujeito compreender-se como sujeito histórico-cultural. O social é fonte de desenvolvimento para o sujeito, pois se constitui como resultado de sua inserção em um ambiente cultural e também como o próprio processo de apropriação que o sujeito faz do meio onde está inserido (Amorim & Damazio, 2007). Entretanto, essa apropriação não pode ser feita sem significado, ela deve proporcionar ao sujeito a possibilidade de utilizar os instrumentos construídos culturalmente (Vigotski, 1930). Vigotski (2001) defende que as mediações, especificamente as realizadas pelos professores, são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem da matemática, haja vista que a condição de desenvolvimento do psiquismo não é restrita a habilidades instintivas e inatas, mas se dá em relação e interação com o seu meio sócio-histórico.

Segundo Vigotski (2011), o sujeito se apropria das significações dos conceitos científicos, ao resolver um problema, a partir de outros conceitos já abstraídos e apropriados, que darão suporte para internalizar um novo conceito em seu sistema de conhecimento científico. Nessa direção, como já exposto, o autor comenta que o desenvolvimento dos conceitos científicos se dá por meio de estágios interligados do pensamento: sincrético; analítico; e sintético. Nesse momento, exemplifica-se esse desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem da matemática.

No primeiro estágio do desenvolvimento dos conceitos, o sincrético, no qual a criança estabelece entre o pensamento e o objeto uma relação de imagem confusa e passa a tratar o objeto por tentativa e erro, a criança desenvolve a aritmética⁴ natural baseada na percepção direta de quantidades, por comparações (Rosa, Caldeira & Damazio, 2008). Vigotski (1995), ao se debruçar no processo pelo qual a criança desenvolve as habilidades para contar e para realizar as operações matemáticas, usa como exemplo o registro de técnicas empregadas na

⁴ Campo da matemática que estuda as operações numéricas.

divisão. Um dos experimentos consiste em apresentar à criança uma série de lápis de cor, de formas e tamanhos diferentes. As crianças começam o experimento analisando o grupo de lápis, percebem que todos são diferentes, então, considerando os tamanhos dos lápis, dividem em dois grupos, um contendo cinco lápis curtos, e outro, dois lápis compridos. Na sequência, outro experimento é realizado, no qual as crianças recebem diferentes fichas com as quais poderiam montar um trator, sendo que cada trator requer seis fichas. As crianças fazem a divisão das fichas entre o grupo de quatro crianças que participam do jogo (cada criança recebe seis fichas, o número necessário para montar um trator) e, após a divisão, restam cinco fichas. Para as crianças, embora tenham cinco fichas e quatro crianças, as cinco fichas são indivisíveis, pois não é possível que uma criança monte um trator recebendo apenas uma ficha.

Por meio desses experimentos é possível perceber que o resultado da divisão realizada pela criança é impreciso e dependente daquilo que percebe em seu campo de visão imediato. Esta é uma fase inicial no desenvolvimento da aritmética na idade escolar, na qual há a necessidade da percepção direta das formas numéricas, com a utilização de objetos, tais como palitos, cubos, entre outros (Vigotski, 1995).

No segundo estágio de formação de conceitos, os complexos, há o desenvolvimento inicial dos conceitos por meio do progresso da percepção direta de quantidade para a percepção mediada (Rosa, Caldeira & Damazio, 2008). Vigotski (1995) denomina essa fase de aritmética mediada, na qual a criança começa a comparar quantidades com determinados signos e a operar com tais signos. Nesse estágio, a criança enfrenta dificuldades aritméticas, passa por momentos críticos no desenvolvimento, pois se produz uma ruptura entre aquilo que a criança desenvolveu até o momento e aquilo que o adulto propõe, por exemplo, no experimento do trator, embora a criança pense que as cinco fichas são indivisíveis o adulto lhe mostra que é possível dividi-las (Vigotski, 1995).

O terceiro estágio, que compreende a formação dos conceitos verdadeiros, é o momento de generalização dos conceitos, onde a criança desenvolve a aritmética cultural (Rosa, Caldeira & Damazio, 2008). Segundo Luria (1986), “o processo de realizar operações numéricas abstratas desenvolve-se bastante tarde na criança; somente por influência do efeito da escola e do ambiente cultural específico, e todos os processos anteriormente descritos transformam-se acentuadamente” (p. 207). Vigotski (1995) explica que inicialmente a criança tem mais facilidade em operar com figuras numéricas, tendo em vista o vínculo entre quantidade e percepção da forma, contudo, isso não faz parte da aritmética cultural. Ao atingir a aritmética cultural a criança se liberta do campo visual e das leis da percepção concreta, então passa a realizar o cálculo mediado. Nesse processo os signos que anteriormente eram externos, como

os riscos no papel, são internalizados e a criança passa a realizar os cálculos mentalmente (Luria, 1986).

Percebe-se a partir dos estágios do desenvolvimento da aritmética que este não é linear, existem saltos qualitativos, voltas e pausas durante o processo de escolarização. Os profissionais da educação devem estar cientes de que para a criança a apropriação da aritmética cultural é conflitante.

Vygotski (1930) destaca que é com a formação de conceitos científicos que todo o conteúdo do pensamento se reconfigura e se requalifica, com o que era, inicialmente, exterior (concepção de mundo, interesses, entre outros aspectos) passando a ser interior. O pensamento em conceitos possibilita a consciência social objetiva e a consciência da ideologia social. O desenvolvimento parte em direção ao domínio da última etapa: o pensamento dialético.

Como exposto, a aprendizagem efetiva da matemática ocorre quando o sujeito é capaz de atribuir sentido e significado à matemática. Isto ocorre quando o sujeito forma os conceitos científicos matemáticos, mas também quando, por meio do ensino, compreende a categoria lógico-histórica da matemática.

Duarte (1987) define a categoria lógico-histórica da seguinte forma: “o lógico é o ponto de partida e de referência para a seleção dos traços essenciais do desenvolvimento histórico, mas essas etapas não se encontram direta e imediatamente expressas no lógico” (p. 29). O lógico é a abstração da realidade objetiva, em outras palavras, é o concreto pensado a partir das múltiplas determinações no decorrer da história. No que tange ao histórico, Vigotski (1984, p. 85-86) propõe que “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético”. Assim o estudo histórico é a base para qualquer estudo, inclusive da ciência matemática.

No processo ensino-aprendizagem da matemática, “o lógico como ponto de partida se justifica porque a referência é o conceito científico que vai ressignificar o conceito cotidiano” (Amorim & Damazio, 2007, p. 5-6). A compreensão histórica da matemática é necessária ao professor, porque fornece elementos para elaboração de uma sequência lógica de ensino, mas também para o aluno, porque o conduz ao entendimento do sentido do surgimento da matemática, assim como também conduz à apropriação dos conceitos científicos matemáticos. Afinal, a apropriação desses conceitos só ocorre a partir da compreensão das suas características sociais historicamente elaboradas.

Ademais, considera-se que a organização do ensino é fundamental no processo ensino-aprendizagem da matemática, possibilitando o desenvolvimento adequado do sujeito. Portanto, faz-se necessário pensar no processo de formação das ações mentais, isto é, se o aluno consegue

realizar as operações matemáticas no plano material (concreto), se consegue explicar a operação que foi realizada (verbal) e se centra a sua atenção na reflexão da atividade, sendo capaz de interpretar uma situação problema de matemática. A organização do ensino deve centrar-se na formação das ações mentais com o intuito de fornecer recursos para a realização da nova ação que se encontra na zona de desenvolvimento próximo e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Galperin, 1959).

Além de considerar o processo de formação das ações mentais, faz-se necessário pensar metodologias de ensino, esquemas estratégicos e recursos mediadores que conduzam a aprendizagem efetiva da matemática. Lacanallo (2011) destaca o uso de duas metodologias para o ensino da matemática: o uso de situações-problemas, que auxilia a formação do pensamento teórico, e os jogos, que quando atrelados aos objetivos podem facilitar a transmissão do conteúdo, tendo em vista que são agradáveis aos alunos.

Ao tratar dos recursos mediadores, Vigotski (2011) defende que são fundamentais no processo ensino-aprendizagem da matemática. Entretanto destaca que os recursos mediadores precisam ser utilizados junto à mediação pela linguagem. O uso de materiais facilita a abstração de conceitos matemáticos, mas precisam ser usados em função da atividade de ensino. Acerca dos recursos mediadores Lacanallo (2011) explica que:

[...] temos uma variedade de materiais manipulativos estruturados (material dourado, blocos lógicos, ábaco, escala de cuisenaire, tangram, etc.) e não estruturados (palitos, tampinhas, lápis, fichas, etc.) encontrados nas escolas, mas muitas vezes não estão presentes nas aulas de Matemática. O professor, em geral, utiliza um ou dois tipos desses recursos e acaba automatizando o raciocínio e as ações, sem estabelecer relação com a linguagem, os sinais que representariam tais ações e os procedimentos reconstruídos nos recursos manipulativos. Acaba não existindo a integração entre o material manipulativo e a formação do pensamento matemático. A criança apenas manipula os recursos, separa-os, conta e compara quantidades ou outras características evidentes e observáveis presentes nos recursos (cor, forma, tamanho), mas sem estabelecer relações lógicas que combinem outras variáveis encontradas nos objetos e recursos. [...] Os materiais manipulativos precisam estimular o desenvolvimento e a formação de formas superiores de análise e síntese, novas conexões entre os conceitos, a palavra (abstrata) e a imagem (concreta), evitando a fragmentação do saber e a superação do pensamento empírico (p. 54-55).

Em suma, a organização do ensino deve pautar-se nos recursos mediadores utilizados. Quanto mais variados forem os materiais concretos utilizados, mais fácil se tornará para o aluno o processo de abstração. Os materiais devem ser apresentados e usados de modo que as características não essenciais mudem, evidenciando as características essenciais, por meio da formulação verbal (Kalmykova, 1991).

Entretanto, não se recomenda que a etapa da utilização de materiais se prolongue demasiadamente. O professor deve estar atento ao nível da atividade mental dos alunos. O professor deve observar se os alunos conseguem realizar as operações no plano material concreto e, se isso ocorre, o professor deve consolidar a experiência imediata do aluno por meio do desenho, pois esse é uma representação visual do objeto e consiste em um nível mais elevado de abstração. Em seguida, o professor deve guiar os alunos à generalização, observando se os alunos conseguem explicar a operação que foi realizada e se centram a sua atenção no próprio ato de refletir. Faz-se necessário, nesse processo, estimular formas superiores de análise e síntese. Propõe-se que o ensino esteja embasado nessas etapas com o intuito de fornecer recursos para a realização da nova ação que se encontra na zona de desenvolvimento próximo e promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Kalmykova, 1991).

Em síntese, para que o ensino da matemática conduza ao desenvolvimento adequado é necessário que haja a apropriação dos instrumentos para o desenvolvimento do pensamento matemático e a apropriação dos conceitos científicos. É imprescindível que a organização do ensino esteja embasada na ideia lógica e precisa sobre a estrutura da ciência matemática como forma peculiar do reflexo da realidade. Ademais, também é imprescindível o entendimento do nível de desenvolvimento da atividade mental dos alunos e o conteúdo dos conhecimentos científicos a serem assimilados, assim como o domínio dos métodos formativos dessa atividade mental. A educação escolar deve se empenhar em desenvolver os fundamentos do pensamento matemático dos alunos, possibilitando o desenvolvimento psíquico.

1.7 Tecendo algumas considerações

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural, abordada nessa pesquisa, compreende-se que o ser humano constrói e é construído pelo meio social em um processo dialético de constituição. Portanto, nesse processo, o estudo dos aspectos históricos e sociais permite alguns apontamentos sobre os pressupostos que embasam a escolarização e justificam o fracasso escolar.

Destaca-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da mediação de instrumentos e signos. Nesse processo, a família e, especialmente, a escola têm papel fundamental na direção de conduzir a criança a um processo de apropriação dos conhecimentos já produzidos pela humanidade. Se a criança não for ensinada, se não lhe forem disponibilizadas ferramentas que auxiliam na apropriação dos conceitos, o processo de aprendizagem pode ser comprometido. Nota-se com a discussão empreendida nessa Seção o quanto o desenvolvimento da leitura, da escrita e da matemática dependem de instrumentos, recursos mediadores, para serem apropriadas. E como conceitos científicos, necessitam de mediações, de um trabalho ativo do professor para serem efetivadas. Aliado a isso, não se pode deixar de mencionar que o aspecto afetivo media a apropriação dos conhecimentos, criando motivos e sentidos relacionados à apropriação dos conhecimentos curriculares.

Ademais, as dificuldades no processo de escolarização podem ter sua origem nas metodologias utilizadas na educação da criança. Por essa razão faz-se necessário o ensino sistematizado na escola. Vigotski (1995) expõe que a instrução deve estar organizada de modo que chame a atenção da criança, atuando sempre na zona de desenvolvimento próximo, a fim de promover o desenvolvimento máximo das potencialidades humanas.

Por fim, tendo abordado aspectos do desenvolvimento do psiquismo e da escolarização, sinaliza-se que a próxima Seção busca abordar, por meio dos estudos atuais, como o psicólogo escolar tem lidado com as questões da escola, especialmente, com as queixas escolares e que compreensão do processo do desenvolvimento e do processo ensino-aprendizagem tem embasado essa atuação.

SEÇÃO 2 – A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO FRENTE ÀS QUEIXAS ESCOLARES: ESTUDOS ATUAIS

Esta seção tem o objetivo de mapear e discutir a temática da atuação do psicólogo frente às queixas escolares, por meio das produções científicas já publicadas, com o intuito de demonstrar quais aspectos e dimensões vem sendo destacadas e privilegiadas em diferentes épocas e lugares, bem como em diferentes abordagens teóricas.

Tradicionalmente, a atuação do psicólogo se configura como uma prática de natureza individualista, fundamentada no modelo médico (psiquiátrico). Essa prática extrapolou o âmbito da clínica, de modo que mesmo em contextos diferentes de atuação do psicólogo, ainda impera uma perspectiva diagnóstica e clínica (Barreto, 2007).

No contexto da escola, que é cerne dessa pesquisa, essa atuação resulta na patologização de questões educacionais e em práticas individualistas e adaptativas. Essa tendência remete a concepções ideológicas que perpassam a Psicologia (Yazlle 1997). Essa pesquisa defende a ruptura com essa atuação cristalizada e uma abertura para novas possibilidades para o trabalho do psicólogo escolar, em uma perspectiva crítica, embasada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Sabe-se que a escola se constitui como uma instituição destinada à educação, que favorece os processos de humanização e apropriação da capacidade de pensamento crítico dos sujeitos (Tanamachi & Meira, 2003), e também se constitui como um amplo espaço de socialização. Entretanto, a escola é diretamente influenciada pelo modelo econômico vigente e pelos interesses da classe dominante. Como uma instituição social, busca proporcionar experiências e a produção de conhecimento, contudo, também produz e reproduz as contradições da sociedade na qual está inserida (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2013). Inclusive, algumas produções científicas na área da psicologia, se limitam aos aspectos idiossincráticos dos sujeitos, das famílias ou do meio sociocultural, contribuindo para a manutenção do status quo da sociedade, atuando de modo a seguir a lógica formal que toma o sujeito apartado das influências da sociedade na qual vive.

A Psicologia Histórico-Cultural, conforme apresentado na seção anterior, surge como alternativa teórico-metodológica para uma atuação comprometida com a ética e a política, ao retomar o papel da escola de transmissão dos conhecimentos científicos e ao oferecer aporte teórico para o entendimento do sujeito, estabelecendo relações entre o desenvolvimento histórico-social da humanidade e a vida particular dos sujeitos. Para tanto, o psicólogo escolar

deve denunciar as contradições que existem na sociedade e propiciar condições para o processo de humanização, investindo nas potencialidades do sujeito.

Entende-se que o psicólogo escolar é um agente de transformação social (CFP, 2013). Não depende dele a transformação da estrutura social, visto que isto depende de um trabalho coletivo, mas ele pode auxiliar na transformação da consciência dos que participam da escola. Mediante essa transformação na esfera micro, caminha-se em direção à transformação da esfera macro, isto é, a transformação da sociedade atual em uma sociedade mais justa, menos competitiva e mais comprometida com o ser humano. Tal como preconizado nas Referências Técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica do Conselho Federal de Psicologia (2013), essa ciência tem a possibilidade de disponibilizar saberes e instrumentos próprios em prol da educação, favorecendo que a escola se torne um espaço de inserção social emancipadora, atuando efetivamente no processo de humanização dos sujeitos.

Posto isto, destaca-se que as práticas interventivas na escola devem cooperar para a socialização do saber elaborado e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos sujeitos, o que pode se dar mediante a promoção de um encontro entre estes e a educação, confrontando-se com os possíveis obstáculos que dificultam esse encontro (Tanamachi & Meira, 2003).

De acordo com Bock (2000), o objeto da psicologia escolar é o encontro entre o sujeito psicológico e o processo ensino-aprendizagem. Logo, a finalidade do trabalho do psicólogo escolar é o de contribuir para que esse “encontro” seja qualitativamente superior, por meio de estratégias planejadas, pelas quais o psicólogo possa suscitar a reflexão necessária sobre o problema investigado, intervindo de forma a mediar a análise sobre a atividade empregada, os conflitos e seus agentes, contemplando as multideterminações do fenômeno.

O papel do psicólogo escolar diante das demandas da escola, como a queixa escolar, é analisar o processo de produção da queixa e as implicações subjetivas e objetivas dos sujeitos envolvidos. Em seguida, articular o processo de avaliação/intervenção a partir daquilo que todos apresentam como dados concretos. Nessa perspectiva, a avaliação e a intervenção têm natureza investigativa: ao invés de culpabilizar os sujeitos ou as situações isoladas deve focar nas condições materiais de vida e na historicidade dos fatos, visando identificar potencialidades do sujeito e possibilidades reais para a superação das dificuldades no processo de escolarização. A partir dessa investigação, intervir junto ao aluno, realizando atendimento psicoeducacional, individual ou em grupo, e viabilizando a articulação de outros serviços de atendimento que, porventura, sejam necessários, como fonoaudiologia, psicologia clínica, entre outros (Tanamachi & Meira, 2003).

Além da intervenção diretamente junto ao aluno, o psicólogo escolar deve voltar-se para ações que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar e lutar contra a patologização e os processos de medicalização das queixas escolares. Deve ainda estabelecer parcerias com os professores, fortalecendo o papel desses como agentes principais do processo ensino-aprendizagem. Alguns exemplos de parcerias que podem ser estabelecidas com os professores são: auxiliar o professor a ter uma visão mais clara do objetivo que ele quer alcançar com a aula; avaliar formas de como o conhecimento pode ser transmitido e melhor apropriado pelos alunos, considerando a atividade principal do período do desenvolvimento dos alunos; ajudar a pensar em recursos para superar as dificuldades dos alunos e investir nas potencialidades; realizar a formação continuada com os professores, entre outros.

Ademais, o psicólogo escolar pode desenvolver grupos de trabalhos com todos os atores institucionais (estudantes, familiares, professores, gestores, entre outros). Deve colocar em análise coletiva o que é produzido no cotidiano da sala de aula, criando novos espaços de discussão e reflexão sobre o cotidiano escolar e as dificuldades no processo de escolarização. Desse modo, pode dar conta daquilo que suscita problemas porque se distancia das expectativas da ordem vigente. Fundamental também é trabalhar com os familiares, realizando rodas de conversa com a finalidade de orientação.

Em suma, o trabalho do psicólogo escolar é auxiliar na eliminação de obstáculos que se colocam entre os sujeitos e o conhecimento (Tanamachi & Meira, 2003). Para tanto, ele deve comprometer-se em desenvolver um trabalho que seja coletivo e disparador de reflexões e que possibilite aos professores, mas também aos pais e aos alunos, pensarem nos sentidos implicados no processo ensino-aprendizagem e estabelecerem estratégias que permitam a concretização de objetivos comuns. Desse modo, esse profissional pode cooperar para que a escola seja capaz de desenvolver um processo educacional voltado para a socialização do conhecimento construído pela humanidade, bem como para a formação ética e política dos sujeitos (Bock, 2000).

Considerando o exposto, procurou-se analisar o panorama geral das produções científicas acerca da atuação do psicólogo frente às queixas escolares, evidenciando avanços e limitações.

2.1 Procedimentos adotados para o levantamento das produções científicas

O levantamento bibliográfico foi realizado no 1º (primeiro) semestre do ano de 2019, com o objetivo de investigar como têm sido enunciadas as queixas escolares nas produções científicas e quais têm sido as ações da psicologia no enfrentamento desse fenômeno. As bases de dados utilizadas foram a biblioteca virtual da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), que abrange produções científicas de diversas áreas do conhecimento, inclusive da ciência psicológica, disponibilizadas em formato *online*, e a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), que reúne dissertações e teses publicadas em todo o território nacional. Não foi realizado um recorte temporal, tendo em vista que foram encontradas poucas produções científicas no panorama geral.

Para o levantamento das produções, foram utilizados os seguintes descritores: “Atendimento Psicopedagógico”, “Atendimento Psicoeducacional”, “Intervenção Psicopedagógica” e “Queixa escolar + Intervenção da Psicologia”. O critério utilizado para a seleção das obras foi compor a área da Psicologia. Foram excluídas as produções cuja temática divergia do objetivo proposto, tratava de outras áreas da saúde ou da educação, ou ainda, eram produções repetidas.

A partir dos descritores, foram encontradas 150 produções científicas, sendo 29 artigos e 121 dissertações ou teses. Considerando os critérios de exclusão, totalizou-se 44 produções científicas selecionadas, sendo 16 artigos, 18 dissertações e 10 teses. O maior percentual de dissertações (40,9%) em detrimento dos artigos (36,36%) pode indicar que o tema vem sendo trabalhado de modo mais aprofundado nos programas de Pós-Graduação em Psicologia. A delimitação, a abordagem e a redação de uma dissertação devem ser bem definidas e embasadas em profundas investigações e incursões sobre a temática eleita de forma que traga contribuições para o avanço da ciência. De igual modo, o menor percentual de teses (22,72%) pode demonstrar que a temática já vem sendo estudada, assim, a depender do modo como é abordado esse objeto de pesquisa, pode não ser original, conforme se espera de uma tese.

Com base nos resultados do levantamento bibliográfico, foi feita a leitura e análise dos dados coletados visando à sistematização. Para a análise foi realizada, inicialmente, a leitura do resumo dessas produções científicas, em seguida, a leitura do texto completo e, por fim, a conferência das referências bibliográficas dos autores que embasaram a produção científica, com o intuito de entender ao máximo a proposta teórica e metodológica. A partir da análise foi realizada a categorização dos dados coletados por meio de gráficos que abarcam o ano de publicação, revistas/locais de publicação, a natureza das produções científicas e a abordagem

teórica que as embasaram. Também foi realizada a análise da atuação do psicólogo e do processo ensino-aprendizagem, apresentada nas produções científicas por meio dos seguintes eixos temáticos: a atuação do Psicólogo Escolar no Brasil; intervenções realizadas junto à(s) criança(s), à escola e à família; a relação entre afeto e cognição; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação; a medicalização do fracasso escolar.

Destaca-se que se optou por essa disposição dos eixos de análise de modo a avançar paulatinamente na discussão sobre o tema, partindo da aparência do fenômeno rumo à essência da compreensão das queixas escolares e das contribuições para a intervenção do psicólogo frente a esta problemática.

Finalmente, ressalta-se que a análise dos dados coletados, especialmente por meio dos eixos temáticos das produções científicas, não esgota as possibilidades de discussão e aprofundamento acerca das possibilidades de atuação da Psicologia em contexto escolar.

2.2 Descrição e discussão dos dados de pesquisa

A partir do levantamento bibliográfico, foram selecionadas as produções científicas conforme organizadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Produções científicas selecionadas a partir do levantamento bibliográfico

Nº	Artigos
1	Bulhões, L. F. (2018). A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 22(1), 211-213.
2	Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. <i>Estudos de Psicologia (Natal)</i> , 6(2), 143-155.
3	Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. <i>Estudos de Psicologia (Natal)</i> , 10(1), 53-61.
4	Euan-Braga, E. I. & Echeverría-Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con necesidades educativas especiales: una propuesta metodológica interdisciplinaria. <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud</i> , Colombia, 14 (2), 1103-1117.
5	Fávero, M. H. & Oliveira, D. (2004). A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. <i>Educar em Revista</i> , (23), 65-85.
6	Fernández, L. S.; Santalla, A. I. C. & Sanchez, R. R. (2002). Evaluación de las competencias de estudio em los alumnos de 12-14 años. <i>Orientación y Sociedad</i> , 3, 1-13.

7	Ferriolli, S. H. T.; Linhares, M. B. M.; Loureiro, S. R. & Marturano, E. M. (2001). Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , 14(1), 35-43.
8	Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. <i>Psicologia: Teoria e Pesquisa</i> , 27(3), 291-299.
9	Macedo, C. S.; Andreucci, L. C. & Montelli, T. C. B.. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe socio-econômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica. <i>Arquivos de Neuro-Psiquiatria</i> , 62(3b), 852-857.
10	Neves, S. P. & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. <i>Psicologia</i> , Lisboa, 18(2), 101-128.
11	Oliveira, J. L. A. P.; Bragagnolo, R. I. & Souza, S. V. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 18(3), 477-484.
12	Pestun, M. S. V.; Ciasca, S. & Gonçalves, V. M. G. (2002). A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. <i>Arquivos de Neuro-Psiquiatria</i> , 60(2), 328-332.
13	Silva, S. S. & Fleith, D. S. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , 9(2), 235-245.
14	Souza, B. P. (2006). Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. <i>Psicologia: Ciência e Profissão</i> , 26(2), 312-319.
15	Vieira, E. (2001). Representação mental: as dificuldades na atividade cognitiva e metacognitiva na resolução de problemas matemáticos. <i>Psicologia: Reflexão e Crítica</i> , 14(2), 439-448.
16	Vitorino, S. C.; Linhares, M. B. M. & Minardi, M. R. F. L. (2005). Interações entre crianças hospitalizadas e uma psicóloga, durante atendimento psicopedagógico em enfermaria de pediatria. <i>Estudos de Psicologia (Natal)</i> , 10(2), 267-277.
Nº	Dissertações
1	Campos, M. C. R. M. (1996). <i>A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
2	Costa, M. C. M. (2001). <i>Professores especiais para alunos especiais: uma experiência de grupo operativo na capacitação de professores</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
3	Dalsan, J. (2007). <i>O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
4	Dietschi, L. T. (2010). <i>Clínica psicopedagógica: uma leitura winnicottiana do sintoma escolar</i> . (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
5	Floriano, E. C. S. (2006). <i>O grupo focal e os atos da fala na mediação de competências em adultos: um estudo junto a mães de deficientes visuais</i> .

	(Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília.
6	Freitas, S. F. (2011). <i>A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar: aproximações psicanalíticas</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara.
7	Gonçalves, M. O. (2018). <i>A formação inicial na Psicologia Escolar: atuação, perspectivas e desafios da profissionalização</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
8	Gontijo, R. F. (2013). <i>A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
9	Lara, J. S. A. (2013). <i>Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
10	Lopes, M. J. F. C. (2015). <i>A pesquisa de intervenção no desenvolvimento de competências matemáticas: um estudo com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
11	Neuman, M. B. (2015). <i>Yoga e atenção: os efeitos da prática de yoga em crianças pré-escolares com problemas significativos de atenção</i> . (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
12	Pita, P. P. N. (2008). <i>Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: sintoma escolar e sintoma analítico</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
13	Rego, M. B. (2017). <i>Medicalização da vida escolar: cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do "aluno-problema"</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza.
14	Rodrigues, L. G. (2011). <i>Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
15	Saldanha, C. M. T. (2017). <i>O sintoma disortográfico da criança em impasse com o saber: uma construção de caso clínico em psicanálise</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Bahia.
16	Siebert, A. G. (2017). <i>As concepções e práticas de psicólogo escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnósticas com TDAH</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
17	Soares, F. R. (2011). <i>Oficinas terapêuticas com crianças em uma clínica-escola de psicologia: utilização de contos de fadas</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
18	Souza, F. S. (2017). <i>Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes</i> . (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.
Nº	Teses

1	Correia, M. V. G. (2016). <i>Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo</i> . (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
2	Grohs, G. H. M. (2009). <i>O texto narrativo como intervenção terapêutica em problemas da linguagem escrita na adolescência</i> . (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
3	Haendel, T. C. C. (2018). <i>Efeitos de uma intervenção baseada em atenção plena sobre a tolerância ao atraso do reforçador em crianças de educação infantil</i> . (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
4	Lessa, P. V. (2014). <i>O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica</i> . (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
5	Neves, R. S. P. (2008). <i>A divisão e os números racionais: uma pesquisa de intervenção psicopedagógica sobre o desenvolvimento de competências conceituais de alunos e professores</i> . (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
6	Pani, S. G. B. (2017). <i>De medicações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH</i> . (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
7	Parente, S. M. B. A. (2005). <i>Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual</i> . (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
8	Ribeiro, M. I. S. (2015). <i>A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)</i> . (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
9	Souza, M. P. R. (1996) <i>A queixa escolar e a formação do psicólogo</i> . (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
10	Vieira, D. O. (2008). <i>A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no autismo</i> . (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

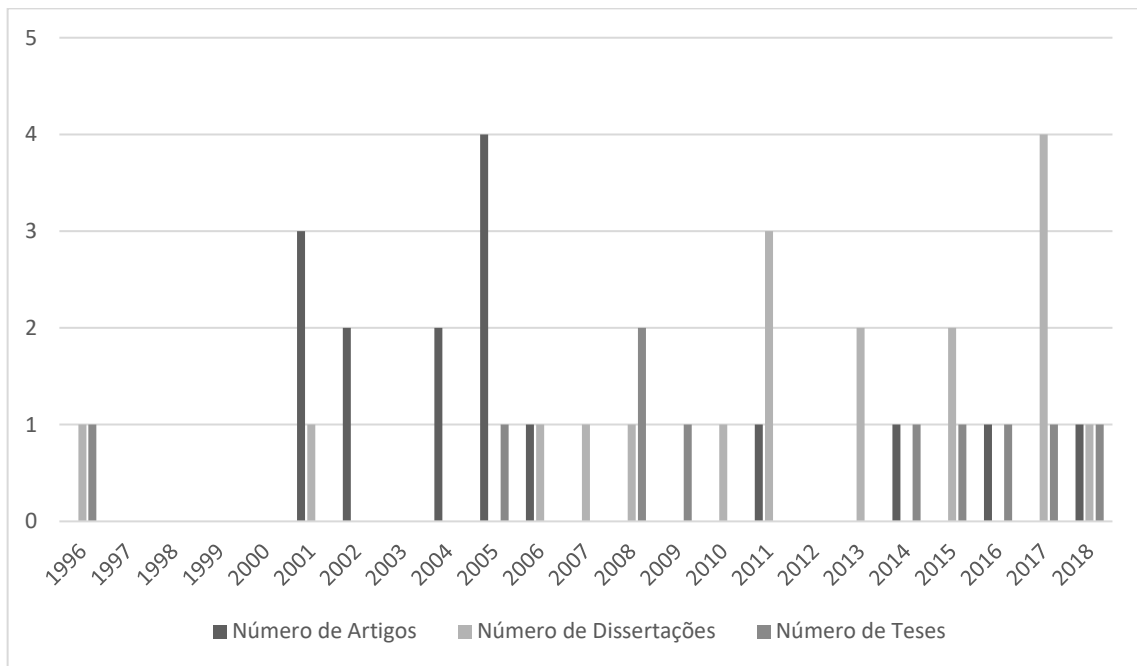
Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

A categorização das produções científicas levou em consideração a frequência de determinados aspectos que foram sistematizados por meio de gráficos, a fim de apresentar uma discussão quantitativa dos dados obtidos no levantamento bibliográfico.

2.2.1 Ano de publicação das produções científicas

A seguir, o gráfico 1 apresenta os anos de publicação das produções científicas encontradas no levantamento bibliográfico realizado.

Gráfico 1 – Ano de publicação das produções científicas



Fonte: elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

Observa-se no gráfico 1 que a publicação das produções científicas referentes à intervenção da Psicologia frente às queixas escolares teve início em 1996. Neste ano foram registradas duas publicações, sendo uma tese e uma dissertação (4,54% das publicações). Considerando que o estudo da história da sociedade possibilita uma maior compreensão dos fenômenos (Tuleski & Franco, 2013), levanta-se a hipótese de que esse fato pode ter derivado das discussões no contexto legislativo envolvendo a temática da educação, pois o ano de 1996 foi marcado pela promulgação da Lei nº 9394/96, a mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A LDB nº 9394/96 regulariza o sistema educacional brasileiro, isto é, desde a Educação Básica até o Ensino Superior no setor público e privado. Anterior a essa lei vigorava a Lei 4024/61, mas com as mudanças no contexto econômico, político e cultural essa lei deixou de responder às demandas inerentes à educação brasileira (Medeiros, 2016). Visto que um dos objetivos da Psicologia é proporcionar um espaço de reflexões teóricas e ações possíveis no âmbito da educação, as mudanças no contexto social e especialmente na área da educação podem ter conduzido ao início das pesquisas com o intuito de aprofundar o conhecimento nessa área, compreender as novas demandas e as implicações da LDB.

A LDB de 1996 reafirma o direito à educação e a obrigatoriedade do poder público em oferecer igualdade de condições de acesso às escolas, garantido pela Constituição Federal de

1988. Além disso, define os marcos legais da educação brasileira em todos os níveis e modalidades, especificamente em relação à educação escolar pública, aponta as responsabilidades em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 1996).

Ademais, a LDB de 1996 é um importante marco para o Ensino Superior, pois estabelece os objetivos de estimular a criação cultural, formar diplomados para a inserção profissional e participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, incentivar a pesquisa e investigação científica, divulgar os conhecimentos produzidos, estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente e promover a extensão (Brasil, 1996).

Considerando o estímulo ao conhecimento de problemas do mundo presente, levanta-se a hipótese de que as discussões em torno das mudanças trazidas na LDB de 1996 proporcionaram um momento propício ao surgimento de novos debates em relação ao que já havia de registro acerca das crianças com dificuldades de aprendizagem, indisciplinadas, agressivas e com problemas de controle de impulsos, isto é, em relação ao que anteriormente era chamado de “dificuldades/distúrbios/transtornos de aprendizagem e do comportamento” e, a partir de um viés mais crítico, passa a ser chamado de “queixas escolares”. A mudança nos termos anteriormente utilizados ocorreu devido à compreensão de que os termos antigos restringiam a temática a aspectos relacionados ao indivíduo (aspectos biológicos), culpabilizando-o. Sob outra perspectiva, o termo “queixas escolares” conduz a uma compreensão mais ampla que considera os aspectos biológicos, sociais, culturais e políticos na produção do fenômeno. Prosseguindo, a promoção da extensão proposta na LDB de 1996 também pode ter provocado a Psicologia a repensar suas ações no âmbito escolar, isto é, articular a teoria à prática social.

Além da Educação Básica e do Ensino Superior, a LDB de 1996 também traz diretrizes para outras modalidades que perpassam todos os níveis da educação nacional: a educação especial, a educação profissional e tecnológica, a educação a distância, a educação de jovens e adultos e a educação indígena (Brasil, 1996). Também aborda temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação (Brasil, 1996). Destaca-se que as mudanças na organização dessas áreas também interferem diretamente na prática dos profissionais da educação e no olhar desses profissionais para as queixas escolares, o que reflete na necessidade de pesquisas que embasem teoricamente novas práticas.

Um dos profissionais da educação que foi afetado por essas transformações no contexto legislativo da sociedade foi o psicólogo escolar. A insatisfação do psicólogo escolar com a sua atuação data do final da década de 1970. Nessa época, a Psicologia se inseriu nas escolas com

seu arcabouço psicométrico e clínico para auxiliar o sistema educacional na avaliação de alunos com queixas escolares, de modo a adaptá-los à norma estabelecida. Isso provocou uma crise que levou à produção de reflexões e pesquisas dentro da Psicologia que evidenciavam os entraves causados por concepções biologizantes e patologizantes aplicadas ao processo educativo, de forma que os procedimentos tradicionais não respondiam mais, com eficácia, às demandas do âmbito escolar. Na produção nacional, no final da década de 1980 e 1990, houve várias discussões sobre uma atuação da Psicologia em uma vertente crítica, tais como os trabalhos de Patto (1987; 1990), Machado e Souza (1997), Tanamachi (1997) e Ragonezi (1997) que podem ter influenciado a produção da época.

Também é importante mencionar a criação de associações como Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) na década de 1990, que fortaleceu as discussões na área de Psicologia Escolar e Educacional.

O avanço das discussões propiciou, no final da década de 1980 e início da década de 1990, a criação da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), acontecimento importante para a delimitação da área de psicologia escolar. A entidade vem contribuindo, desde então, com a divulgação de reflexões acerca da identidade do psicólogo escolar, dos conhecimentos psicológicos que se aplicam à área e das possibilidades de atuação em espaços educacionais. Vale destacar, ainda, que a partir dos anos de 1990, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP) vem produzindo uma intensa discussão acerca da atuação em psicologia escolar por meio do Grupo de Trabalho (GT) de Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática, que investiga e produz reflexões teóricas e interventivas acerca da psicologia escolar. (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010, p. 396).

Ainda a respeito do gráfico 1, observa-se que, no levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa, houve quatro anos sem publicações científicas (no caso, 1997, 1998, 1999 e 2000) relacionadas à atuação do psicólogo frente às queixas escolares. Pode-se levantar a hipótese de que embora a temática tenha sido suscitada, de forma mais crítica, em torno das amplas discussões acerca da educação, por um período, possivelmente de reformulações, não houve publicações.

Na sequência, em 2001 houve um retorno das publicações acerca da temática. Foram encontradas quatro publicações (9,09%) disponibilizadas neste ano, sendo três artigos e uma

dissertação. A partir de então, não houve mais longos períodos sem publicações, o que pode indicar que se trata de um tema que suscitou e ainda suscita inquietações e conduz a investigações com intuito de trazer contribuições para a atuação do psicólogo em âmbito escolar. Do mesmo modo que o ano de início das publicações teve um marco legislativo na área da educação, o ano de 2001 também se caracteriza dessa forma. Em 2001 foi aprovada a Lei nº 010172/01 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes que sinalizam a necessidade de um compromisso maior com a pesquisa (Brasil, 2001). A partir desse marco, as universidades brasileiras, que antes exerciam uma função de formação profissional superior das elites (de ensino), passaram a formar professores pesquisadores por meio de programas de Mestrado e Doutorado (Machado & Bianchetti, 2011). Tais mudanças na PNE, podem ter proporcionado novamente um momento propício para debates, em um contexto mais crítico. Além disso, o incentivo à pesquisa pode ter corroborado para o retorno das publicações acerca da temática.

Na área da Psicologia Escolar, a partir do ano 2000, também se observa o avanço da discussão teórica acerca da atuação do psicólogo escolar, que passa a contemplar temas como a participação do psicólogo escolar na formação de professores e na elaboração do projeto político pedagógico da escola, além da defesa de estágios baseados, por exemplo, na metodologia de pesquisa-ação. Essa discussão teórica proporcionou uma articulação maior da Psicologia com a educação, estabelecendo novos focos de intervenção na área (Barbosa & Marinho-Araújo, 2010).

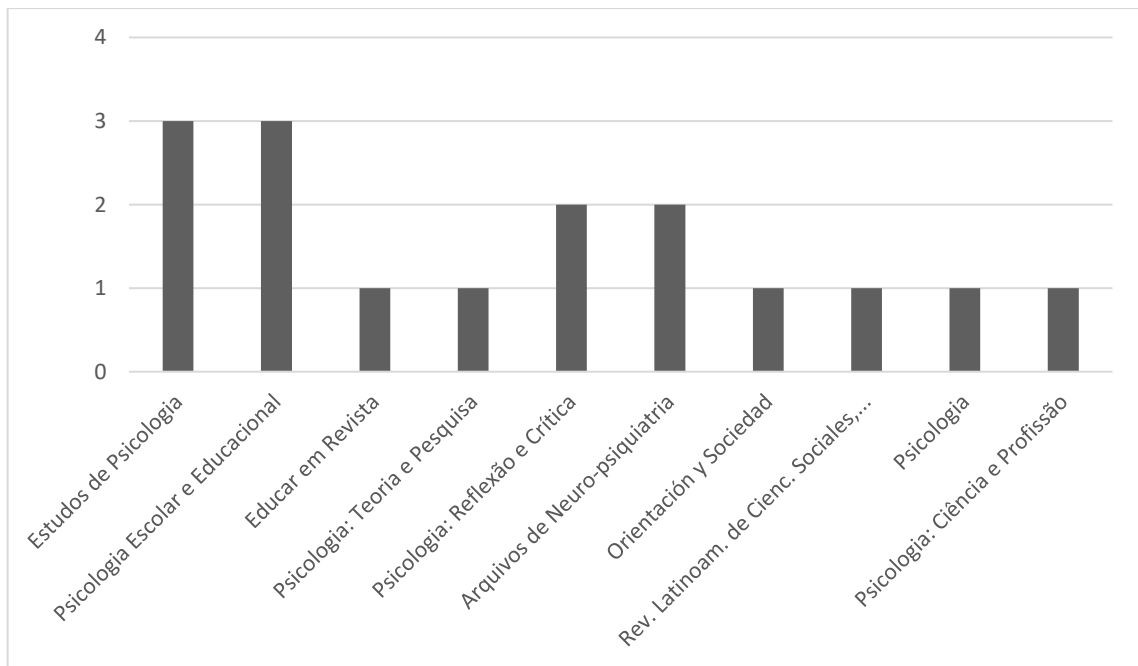
Dando continuidade à análise do gráfico 1, os anos com maior percentual de publicações foram os anos de 2005, 2011 e 2017, sendo que no ano de 2005 e 2017 foram registradas cinco publicações (11,11%), e no ano de 2011 quatro publicações (8,88%). Foram publicados em 2005 quatro artigos e uma tese; em 2011, um artigo e três dissertações; e em 2017, quatro dissertações e uma tese. Esses anos também tiveram alguns marcos legislativos no âmbito da educação, tais como a implementação do *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA), em 2005, que realiza uma avaliação de estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental, na faixa etária dos 15 anos (idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países). Em 2011, a inclusão das creches e maior complementação financeira da União ao novo fundo da Educação Básica e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. E, em 2017, a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e ainda a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), entre outras alterações na área educacional.

Todas essas mudanças motivam novos debates e discussões, inclusive na área da Psicologia Escolar. Conseqüentemente, também corroboram com a publicação de pesquisas entorno da educação e de suas demandas.

2.2.2 *Locais de publicação*

Na sequência, apresentam-se dois gráficos concernentes aos locais de publicação – Gráfico 2 e Gráfico 3 – que demonstram, respectivamente, a frequência dos artigos publicados em periódicos e a frequência de dissertações e teses oriundas de pesquisas desenvolvidas em universidades.

Gráfico 2 – Periódicos de publicação dos artigos



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

A partir do gráfico 2 é possível perceber que não houve grande discrepância entre a quantidade de artigos publicados nos periódicos, contudo os periódicos com maior número de publicações foram: “Psicologia Escolar e Educacional” e “Estudos de Psicologia”, cada um desses contendo três produções científicas (18,75%). O periódico “Psicologia Escolar e Educacional” está vinculado à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), avaliação A1 pelo Qualis Capes. A revista foi criada em 1996 e seu objetivo é constituir um espaço para a apresentação de pesquisas atuais no campo da Psicologia Escolar e Educacional e servir como um veículo de divulgação do conhecimento produzido na área, bem

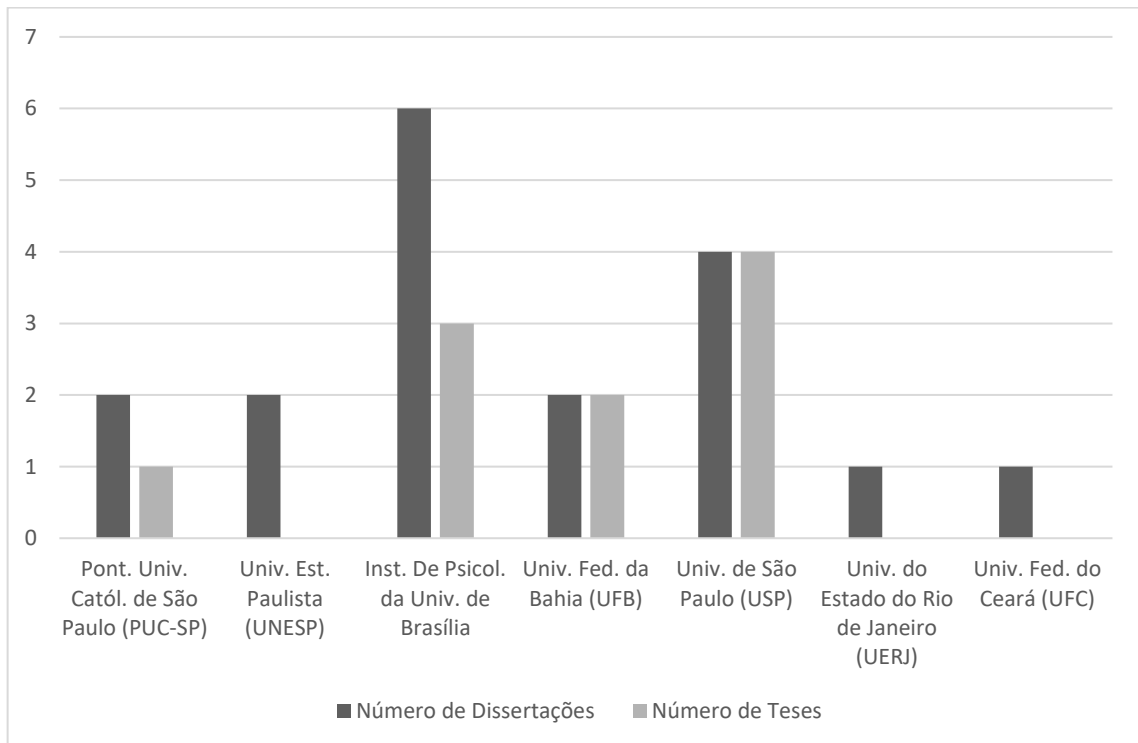
como de informação atualizada a profissionais psicólogos e de áreas correlatas (Psicologia Escolar e Educacional, 2019).

Já o periódico “Estudos de Psicologia” é uma revista trimestral do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), avaliação A1 pelo Qualis Capes. A revista foi fundada em 1983 e incentiva contribuições da comunidade científica nacional e internacional com o objetivo de promover e divulgar o conhecimento científico na área de Psicologia, por meio da publicação de artigos originais que representem contribuições relevantes para a área (Estudos de Psicologia, 2019).

Analisa-se que o periódico “Psicologia Escolar e Educacional” obteve esse índice de publicação devido ao fato de estar voltada especificamente à área da Psicologia Escolar e estar atenta às suas demandas. No que tange ao periódico “Estudos de Psicologia”, levanta-se a hipótese de que para esse as discussões em torno das questões escolares também têm relevância.

A seguir no gráfico 3 apresenta-se a frequência de dissertações e teses publicadas nas universidades.

Gráfico 3 – Universidades que publicaram dissertações e teses



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

A partir do gráfico 3 é possível notar que o maior índice de publicação de dissertações e teses foi no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), contendo nove produções científicas (32,14%), sendo seis dissertações e três teses. A UnB conta com um Programa de Pós-Graduação em Processo de Desenvolvimento Humano e Saúde, com conceito 5 na avaliação da Capes. O Programa abrange o departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e Programas de Ciências do Comportamento (PPB), Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações (PST) e Psicologia Clínica e Cultura (DPC). Desse modo, o foco está orientado para as áreas de Psicologia do Desenvolvimento Humano e Psicologia Escolar, além disso, interessa-se por estudos em diferentes contextos culturais e educacionais (Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, 2019). Esse Programa de Pós-Graduação tem duas linhas de pesquisas: “Processos de Desenvolvimento e Cultura” e “Processos Educativos e Psicologia Escolar”. Nota-se que esse Programa de Pós-Graduação é recente, porém bem-conceituado na avaliação da Capes e possui uma linha de pesquisa voltada exclusivamente aos estudos da Psicologia Escolar. Possivelmente, por essa razão, encontrou-se um maior índice de publicações científicas.

O segundo maior índice de publicação de dissertações e teses é da Universidade de São Paulo (USP), contendo oito produções científicas (27,58%), sendo quatro dissertações e quatro teses. A USP possui um Programa de Pós-Graduação bem conceituado na avaliação da Capes, denominado “Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano”.

Esse Programa de Pós-Graduação possui cinco linhas de pesquisa: “Desenvolvimento Humano e Aprendizagem”, com estudos teóricos e empíricos sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico humano; “Desenvolvimento Humano e Avaliação Psicológica”, com estudos de técnicas e procedimentos de avaliação psicológica; “Desenvolvimento Humano e Saúde”, com estudos acerca dos processos de desenvolvimento focalizando a intersubjetividade, a afetividade e a linguagem em suas relações com a saúde; “Instituições Educacionais e Formação do Indivíduo”, com estudos que abordam a constituição do indivíduo mediada por instituições educacionais como a família, a escola e os meios de comunicação; e “Psicologia Escolar e Educacional”, com estudos psicossociais que tratam da relação professor-aluno, analisam a estrutura e a dinâmica dos processos que constituem a vida de instituições educacionais nas suas dimensões relacional, institucional, política e cultural (Universidade de São Paulo, 2019).

Observa-se que essas cinco linhas de pesquisa são voltadas exclusivamente aos estudos da Psicologia Escolar. Diferentemente do Programa de Pós-Graduação anteriormente citado,

esse é mais antigo, sendo fundado em 1975. Por essas razões, hipoteticamente encontra-se um elevado índice de publicações científicas.

Ressalta-se ainda que o primeiro Programa de Pós-Graduação citado, no caso, o da UnB, se encontra na região Centro-Oeste. Essa região, de acordo com o levantamento feito pelo Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS):

[...] é a região que teve o maior nível de desenvolvimento no quesito educação. O fator educação do IDH no estado atingiu em 2005, a marca de 0,891 (patamar consideravelmente médio). A taxa de analfabetismo funcional é de 19,7% da população. O distrito Federal obtém um resultado acima da média nacional no ENEM desde 2006, e de acordo com o IDH, a taxa de alfabetização da região é de 95,8%. Já o estado do Mato Grosso permanece na média do país desde 2006 no ENEM, porém nunca conseguiu ultrapassá-la. (Brasil Brasileiro, 2019, s/n).

O segundo Programa de Pós-Graduação citado encontra-se na região Sudeste. De acordo com o Ministério da Educação (2019):

[...] a região Sudeste tem o maior número de municípios, entre as cinco regiões do país, com os mais altos índices de desenvolvimento da educação básica (Idebs) registrados em 2007. As redes municipais da região têm 38 dos 51 municípios do país com Ideb acima de 6 pontos na quarta série do ensino fundamental e 35 municípios com índice acima de 5 pontos na oitava série do ensino fundamental. A pontuação mostra que esse grupo de municípios superou as metas projetadas pelo Ministério da Educação para 2007, 2009 e 2011.

Os dados da região Sudeste integram os índices de desenvolvimento da educação básica de todo o Brasil, por município e por escola, que serão divulgados pelo Ministério da Educação neste sábado, 21. O Ideb é uma fotografia do desempenho dos estudantes da quarta e da oitava séries do ensino fundamental e do ensino médio, obtido nas avaliações realizadas pelo MEC a cada dois anos. A média nacional do Ideb alcançada em 2007 é de 4,2 pontos na quarta série do ensino fundamental. A projeção foi de 3,9.

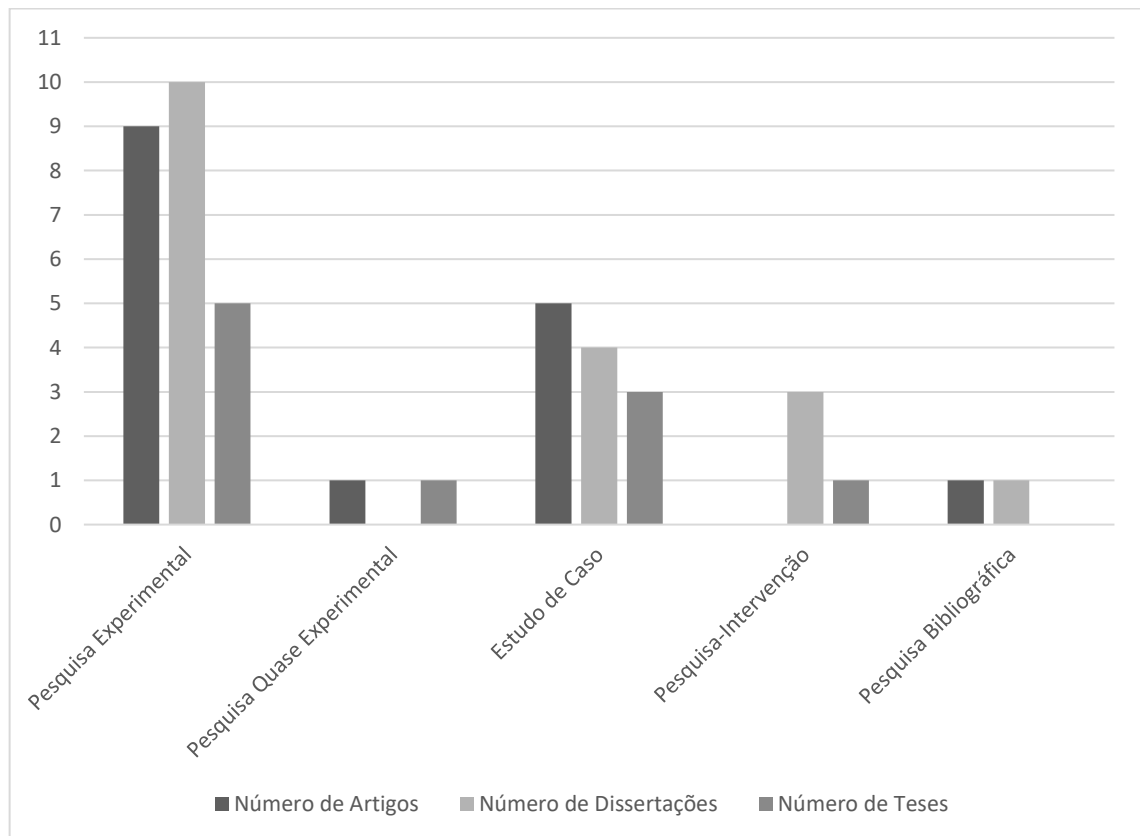
As redes públicas da educação básica que alcançaram índices acima de seis pontos estão no patamar dos países mais desenvolvidos e industrializados do mundo, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A meta do Ministério da Educação é que todas as redes alcancem seis pontos em 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil. (Portal MEC, 2019, s/n).

Analisa-se que, possivelmente, as pesquisas relativas às demandas do âmbito escolar publicadas nestas regiões têm influenciado positivamente o desenvolvimento no quesito da educação.

2.2.3 Natureza da pesquisa

A seguir, o gráfico 4 expõe a proporção numérica de produções científicas por natureza da pesquisa utilizada na metodologia de cada trabalho. O critério utilizado para especificar a natureza da pesquisa foi o anunciado pelo autor no corpo do trabalho.

Gráfico 4 – Natureza das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

O gráfico 4 demonstra que a natureza de pesquisa que mais apareceu nas publicações foi a empírica de natureza experimental, contendo 24 produções científicas (54,54%), sendo nove artigos, dez dissertações e cinco teses. A pesquisa experimental consiste na determinação de um objeto de estudo, na seleção das variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, e, por fim, na determinação das formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto (Gil, 2008).

Nota-se, ainda, que alguns estudos mais atuais têm sido denominados como pesquisa quase experimental. A diferenciação da pesquisa quase experimental da pesquisa experimental consiste na falta de duas características usuais na experimentação: um controle completo e a aleatoriedade na seleção dos grupos (Campbell & Stanley, 1963).

Na sequência, percebe-se que outro índice elevado de publicação foi o de pesquisas de natureza empírica de estudo de caso, contendo 12 produções científicas (27,27%), sendo três artigos, cinco dissertações e três teses. O estudo de caso é um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2008). Analisa-se que esse tipo de pesquisa apresentou um elevado índice possivelmente porque os psicólogos acabam realizando estudos relacionados às vivências da sua prática profissional.

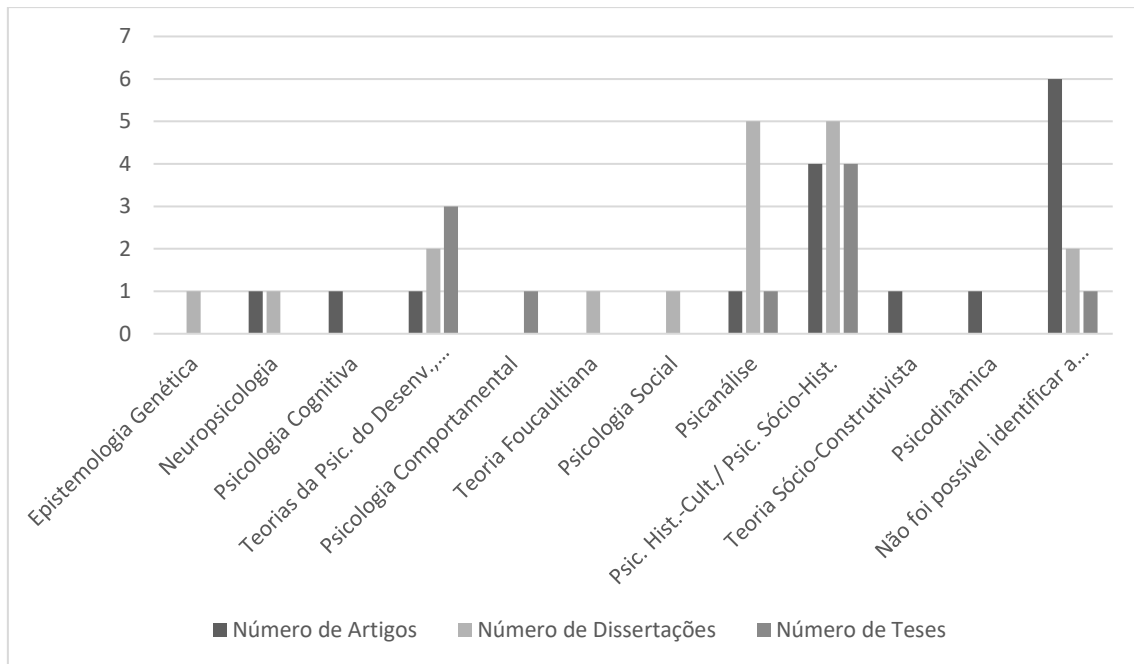
Além disso, apareceu no levantamento bibliográfico outra natureza de pesquisa empírica que tem sido usada com frequência nos estudos mais atuais, a pesquisa-intervenção. A pesquisa-intervenção é uma tendência das pesquisas participativas que busca investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (Aguilar, 2003; Rocha, 1996, 2001 citado por Rocha & Aguiar, 2003).

Por fim, o levantamento bibliográfico constatou baixo índice de pesquisa teórica de natureza bibliográfica. Salienta-se que esse fato se deve à escolha dos descritores elegidos, visto que remetiam principalmente à prática.

2.2.4 Abordagem teórica

A seguir, o gráfico 5 apresenta as abordagens teóricas presentes nas produções científicas. O critério utilizado para especificar a abordagem teórica foi, inicialmente, observar o anunciado pelo autor no corpo do trabalho e, posteriormente, caso não estivesse pormenorizado, observar as referências bibliográficas do trabalho.

Gráfico 5 – Abordagem teórica das pesquisas



Fonte: Elaborado pela autora com base no levantamento bibliográfico (2019).

A partir do gráfico 5 foi possível evidenciar que a abordagem teórica mais utilizada nas pesquisas acerca das queixas escolares e da atuação da Psicologia frente a esse fenômeno foi a Psicologia Histórico-Cultural ou Psicologia Sócio-Histórica, contendo 13 produções científicas (29,54%), sendo quatro artigos, cinco dissertações e quatro teses.

A Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica⁵ surge com os estudos de Vigotski, que se ocupa de debates acerca das demandas políticas de seu contexto histórico, no caso, a reconstrução da URSS pós-Revolução Russa. A teoria é embasada no método marxista e defende a criação de um novo homem e uma nova sociedade. Isso só será possível por meio de uma nova educação que prime pelo máximo desenvolvimento do psiquismo (Lessa & Tonet, 2008). A partir do exposto, é possível perceber a relevância da educação para essa teoria e compreender o elevado índice de produções encontradas que se anunciam aportadas neste referencial. Ademais, pontua-se que essa abordagem teórica chega ao Brasil articulada à área da educação, por essa razão, até os dias atuais, esta possui um elevado número de publicações na área.

⁵ A autora optou por unir essas abordagens teóricas em uma única categoria, porque embora atualmente se caminhe cada vez mais para o entendimento de que essas abordagens podem partir de matrizes teórico-metodológicas diferentes, na história das produções nesta corrente, alguns autores utilizavam tais nomenclaturas como sinônimas.

Em seguida, a segunda abordagem teórica mais encontrada nas publicações se refere à categoria “não identificação da abordagem teórica adotada”, contendo nove produções científicas (20,45%), sendo seis artigos, duas dissertações e uma tese. Inserem-se nesse eixo as pesquisas que não se posicionam quanto ao referencial teórico, nem no decorrer do texto, nem mediante as referências bibliográficas, isto é, reportam-se a autores de diferentes abordagens. Pelos autores citados nos textos não foi possível concluir a partir de qual matriz teórica os autores circunscreviam a temática do trabalho publicado. Vale ponderar que talvez os autores mencionados, de forma geral no texto, poderiam levar ao entendimento de que se pautavam nesta ou naquela teoria, mas não havia clareza quando a isso, por isso optou-se por colocar essas produções nesta categoria.

Essas produções científicas são de caráter descritivo e/ou apresentam análises embasadas ora em uma teoria ora em outras, o que configura ecletismo teórico. De acordo com Netto (2010), o caráter descritivo nas pesquisas está relacionado a não superação da aparência do fenômeno, isto é, o estudo realiza apenas uma descrição, relata como um fenômeno particular ocorreu e realiza uma análise no nível superficial, imediato e empírico. O que se percebe é que muitas vezes os autores se utilizam de conceitos e ideias de outros pesquisadores para circunscrever o tema de estudo, mas não fazem uma análise a partir de um referencial teórico específico.

Vigotski (1996) critica a metodologia que recorre ao ecletismo teórico, ao afirmar que as pesquisas ecléticas na psicologia são caracterizadas pelos seguintes elementos: anexação, que é a importação de conceitos específicos de outras teorias para explicar um fenômeno; associação, que consiste em um acordo entre autores e teorias, que por vezes expressam ideias diferentes (e até mesmo conflitantes) sobre o mesmo fenômeno; e analogia, que acontece quando a pergunta parte de um sistema e a resposta parte de outro, isto é, busca-se explicar um novo conceito por outra teoria.

Na sequência, a terceira abordagem teórica que mais apareceu nas pesquisas foi a Psicanálise, com sete produções científicas (15,90%), sendo um artigo, cinco dissertações e uma tese. O elevado índice de publicação nessa abordagem possivelmente está relacionado ao fato de que a Psicanálise embasou as práticas do psicólogo escolar desde o início da inserção da Psicologia na escola.

Como já exposto, inicialmente, os psicólogos se inseriram na escola para resolver os problemas que surgiram e, especialmente, para corrigir e adaptar alunos que tinham alguma dificuldade ou problema de aprendizagem. Esta adaptação era realizada por meio de métodos psicométricos, mas entendendo, muitas vezes, o desenvolvimento do psiquismo a partir da

Psicanálise (Tanamachi, 2000). Desde então, muitas transformações ocorreram tanto na formação do psicólogo escolar como na sua atuação prática, embora o viés patologizante presente no início da história ainda esteja presente, atualmente, em diversas pesquisas de diferentes abordagens.

Outra abordagem teórica que se destacou devido ao elevado índice de publicações foi a Teorias da Psicologia do Desenvolvimento, articuladas à Semiótica e à Teoria das Representações Sociais, contendo seis produções científicas (13,63%), sendo um artigo, duas dissertações e três teses. Essa abordagem teórica utiliza diferentes autores que tratam da Psicologia do Desenvolvimento, como Vigotski, Piaget, dentre outros. Também utiliza autores que trabalham com a Semiótica, como Bakhtin⁶, além de autores que tratam das Representações Sociais, como Moscovici⁷. Portanto, é caracterizada pela anexação, associação e analogia (Vigotski, 1996), de certa forma, também se insere no ecletismo teórico.

Outras abordagens que também apareceram no levantamento bibliográfico (mesmo que em menor proporção), demonstram que estão atentas às demandas no âmbito escolar. Foram essas: Neuropsicologia (4,54%), Psicologia Cognitiva (2,27%), Epistemologia Genética (2,27%), Psicologia Comportamental (2,27%), Teoria Foucaultiana (2,27%), Psicologia Social (2,27%), Psicodinâmica (2,27%) e Teoria Sócio-Construtivista (2,27%). Dessas, salienta-se que a Teoria Sócio-Construtivista também é caracterizada pela anexação, associação e analogia (Vigotski, 1996), pois condensa as ideias de dois autores (Piaget e Vigotski) que tratam de semelhantes temáticas, porém a partir de diferentes lentes epistemológicas. Por essa razão, também pode ser considerada como permeada pelo ecletismo, conforme comenta Duarte (2000). De modo geral, houve um elevado número de publicações consideradas ecléticas (22,72%), mesclando concepções teóricas que partem de bases filosóficas diferenciadas.

2.2.5 A Atuação do Psicólogo e o Processo Ensino-Aprendizagem

Tendo sido realizada a categorização por meio dos gráficos dos dados coletados no levantamento, objetiva-se discutir a atuação do psicólogo e o processo ensino-aprendizagem, a

⁶ Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo e pensador russo teórico da cultura europeia e das artes. Bakhtin foi um pesquisador da linguagem humana, seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, o estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia.

⁷ Serge Moscovici (1925-2014) foi um psicólogo social romeno radicado na França. Moscovici trabalhou como diretor do *Laboratoire Européen de Psychologie Sociale* (Laboratório Europeu da Psicologia Social), que cofundou em 1975, em Paris. Foi o criador da teoria das Representações Sociais, sendo as representações sociais o conjunto de explicações, crenças e ideias que permitem evocar um dado acontecimento, pessoa ou objeto. Estas representações são resultantes da interação social, desse modo são comuns a um determinado grupo de indivíduos.

partir de eixos de análise, avançando nas discussões do teor das produções científicas. Apresentam-se cinco eixos de análise: a atuação do Psicólogo Escolar no Brasil; intervenções realizadas junto à(s) criança(s), à escola e à família; a relação entre afeto e cognição; a relação entre aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação; a medicalização do fracasso escolar. Destaca-se que a sistematização por meio dos eixos de análise foi feita pela seleção dos temas que apareceram com maior frequência nas produções científicas. A organização dos temas nos eixos de análise se deu por similaridade, complementariedade ou ainda por divergências, como quando foram apresentadas as teorias que embasaram as diferentes concepções. Esses eixos também serviram para pensar a elaboração das atividades com o grupo de atendimento psicoeducacional, tanto para selecionar os aspectos que foram positivos nas intervenções já realizadas, como para refletir sobre formas de superação de práticas de natureza individualista, fundamentadas no modelo médico. Portanto, posteriormente, as discussões desses eixos serão retomadas na análise das intervenções realizadas junto ao grupo de atendimento psicoeducacional. A seguir, expõe-se a discussão a partir dos eixos de análise citados.

A atuação do psicólogo escolar no Brasil

A partir do levantamento bibliográfico, constatou-se que algumas produções científicas abordaram a temática da atuação do psicólogo escolar no Brasil. Estas foram embasadas nos seguintes referenciais teóricos: pesquisas que não se posicionaram quanto ao referencial teórico e a Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica.

Em relação às pesquisas que não se posicionaram quanto ao referencial teórico adotado, são apresentadas duas produções científicas, no caso as de Gonçalves (2018) e Rodrigues (2011). Gonçalves (2018) pontua que a inserção do psicólogo nas escolas foi marcada por objetivos adaptacionistas, ou seja, objetivava-se adaptar o aluno à escola, especialmente aquele com alguma dificuldade ou problema no processo de escolarização, por meio dos métodos psicométricos. A partir da década de 1980, foram tecidas diversas críticas à atuação do psicólogo nas escolas, essas críticas tomavam-na como “exclusivamente avaliativa, sem potencial transformador da realidade individual e social, a serviço de forças dominantes injustas e opressoras da organização social” (Maluf & Cruces citado por Rodrigues, 2011, p. 19). Desde esse momento, teve início no Brasil um intenso movimento de revisão das concepções que embasavam a atuação do psicólogo, movimento que conduziu a mudanças tanto na formação do psicólogo como na sua atuação prática (Rodrigues, 2011). Nesse período houve, de fato, um

entrelaçamento entre a Psicologia e a Educação, trazendo para as escolas um novo e importante profissional: o psicólogo escolar (Rodrigues, 2011). A partir da década de 1980, a Psicologia Escolar Crítica redirecionou, inclusive, seu objeto de estudo, passando a pensar o fracasso escolar enquanto fenômeno multifatorial (Gonçalves, 2018). Entretanto, a despeito das novas diretrizes, a atuação tradicional voltada aos métodos psicométricos ainda continuou ocorrendo, sendo complacente com a ideologia dominante (Rodrigues, 2011).

Os autores Souza (1996); Cabral e Sawaya (2001), Siebert (2017), Lara (2013) e Bulhões (2018), com base na Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica, concordam com a análise de Rodrigues (2011) em relação à concepção tradicional que permanece na atuação dos psicólogos. Cabral e Sawaya (2001) realizaram um estudo experimental com dezenove psicólogos com o objetivo de compreender as concepções acerca da atuação do psicólogo diante das queixas escolares. Os resultados demonstraram que esses profissionais ainda compreendem a queixa escolar como um problema da criança pobre e de sua família, que deve ser analisado e tratado fora do contexto da instituição escolar, isto é, no contexto clínico. Embora os profissionais discorram sobre a participação da escola na produção das queixas escolares, o foco de intervenção dos problemas apresentados ainda é o atendimento individualizado das crianças e dos seus familiares. Esse foco de intervenção está pautado no entendimento de que as queixas escolares são decorrentes de transtornos, déficits cognitivos ou culturais, problemas emocionais e falta de estrutura familiar (Lara, 2013). Isso mostra que, apesar dos avanços das discussões acerca da atuação do psicólogo escolar e dos aspectos teórico-metodológicos presentes nas novas compreensões das queixas escolares, esses ainda não se fazem suficientemente presentes na prática desses profissionais.

De acordo com Bulhões (2018), a crítica à atuação tradicional do modelo clínico de intervenção em psicologia escolar ocorre porque esta reproduz a tendência da sociedade de classes de fragmentar os fenômenos, ocultando suas determinações históricas e sociais (Meira & Tanamachi citado por Bulhões, 2018). Essa perspectiva tradicional do modelo clínico frente à queixa escolar desconsidera a importância da compreensão das múltiplas determinações envolvidas em sua produção. Adota, portanto, a mesma abordagem adaptativa presente no início da inserção do psicólogo nas escolas, selecionando as expectativas arbitrárias e classistas do processo de escolarização burguês como parâmetros para apontar critérios de normalidade, determinar aquilo que falta na criança e estereotipá-la como incapaz, culpabilizando-a pelo fracasso escolar (Patto citado por Bulhões, 2018).

Considerando que a atuação tradicional do psicólogo escolar ainda prevalece no Brasil, nos últimos anos vêm ganhando força os estudos sobre a formação e prática do psicólogo

escolar, principalmente, devido à necessidade de retomada da relação entre a Psicologia e a Educação. Siebert (2017) analisa que alguns desafios da Psicologia Escolar são a distorção sobre a função do psicólogo na escola, a convocação do psicólogo à busca da “cura” dos problemas da educação e a permanência e predomínio da queixa escolar. Ademais, Souza (1996) apresenta algumas dificuldades enfrentadas na atuação, especificamente, no setor público: a modalidade de contratação que não define claramente a função do psicólogo na educação; os níveis salariais baixos; as mudanças constantes de gestão; a carga horária não condizente com a demanda da educação; a representação clínica da profissão pelos educadores e profissionais da saúde.

A despeito dos desafios existentes, a escola ainda é um espaço muito profícuo para a inserção do psicólogo. Portanto, deve-se buscar meios para o enfrentamento desses desafios. Lara (2013) pontua que um dos meios que os psicólogos escolares têm encontrado para o enfrentamento dessas dificuldades, a partir do olhar institucional, é a atuação junto ao tripé da educação: a escola, a criança e a família. Tem-se proposto projetos cujo foco é a escola ou a rede de ensino como um todo, procurando atuar no âmbito coletivo. A participação no cotidiano da escola, o atendimento ao público-alvo amplo, o trabalho direto com os educadores e propostas de intervenção junto a grupos mostram a tendência de atuação institucional, com base na concepção de que, para o enfrentamento da produção das queixas escolares, é necessário intervir junto à instituição escolar (Lara, 2013).

Por fim, Bulhões (2018) destaca que a concepção crítica em Psicologia Escolar se ergue na defesa de que:

[...] as queixas escolares devem ser compreendidas dentro do cotidiano de violências simbólicas imposto pelas instituições de ensino, as quais, ao elegerem os padrões aquisitivos e culturais de uma elite como normativos e ideais, cultivam práticas excludentes e discriminatórias, sobretudo no que se refere às crianças economicamente vulneráveis atendidas pelas escolas públicas (Patto, 2008; Souza, 2009; Antunes, 2008 citado por Bulhões, 2018, p. 212).

Em síntese, as produções científicas discorrem sobre a inserção da Psicologia no âmbito escolar e os métodos tradicionais utilizados no início da inserção do psicólogo na educação, bem como ressaltam as críticas, a partir da década de 1980, e o redirecionamento da atuação do psicólogo escolar frente às queixas escolares. Destacam que a Psicologia Escolar e Educacional tem a finalidade de superar o distanciamento entre a Psicologia e a Educação. Para tanto,

consideram que o psicólogo escolar deve assumir um compromisso com as questões da escola, e apontam, ainda, que existem diversas dificuldades e desafios na atuação do psicólogo escolar. De fato, a compreensão individualizada do fracasso escolar é consequência da concepção tradicional que ainda permeia o espaço escolar. Também se tem o desafio diário da busca pela “cura” dos problemas, além das dificuldades enfrentadas com as diretrizes organizacionais da instituição. No entanto, o âmbito escolar é o espaço mais profícuo para a inserção do psicólogo, afinal, é por meio da educação que os indivíduos se tornam humanizados.

As demais produções científicas selecionadas a partir do levantamento bibliográfico não trataram da temática da atuação do psicólogo escolar no Brasil.

Intervenções realizadas junto à escola, ao(s) aluno(s) e à família

Em sua atuação, o psicólogo escolar é convocado a desenvolver práticas de intervenção frente às demandas escolares. Essas intervenções acontecem junto ao tripé entre o aluno, a escola e a família. A seguir são expostas as pesquisas levantadas que versam sobre intervenções realizadas focalizando o enfrentamento da demanda da queixa escolar a partir do referencial teórico citado em cada pesquisa.

As pesquisas coletadas que discorrem sobre intervenções encontram-se embasadas nas seguintes teorias: Psicanálise; pesquisas que não se posicionaram quanto ao referencial teórico; Neurociência; Epistemologia Genética; Psicologia Comportamental; Psicologia Cognitiva; Psicodinâmica; Psicologia Social; Teoria Foucaultiana; Teorias da Psicologia do Desenvolvimento, articuladas à Semiótica e à Teoria das Representações Sociais; Teoria Sócio-Constructivista; Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica.

Com base na Psicanálise as pesquisas apresentaram sete intervenções realizadas junto à criança, nas seguintes produções científicas: Freitas (2011), Dietsch (2010), Parente (2005), Saldanha (2017), Pita (2008), Souza (2006) e Soares (2011). Freitas (2011) expôs um tipo de intervenção individual no contexto clínico que consiste em dar voz às crianças com queixas escolares encaminhadas a um atendimento psicopedagógico. O procedimento consistiu em entrevista e aplicação do desenho do par educativo. Os resultados demonstraram que há uma “pobreza” na vida de fantasia da criança, o aprender aparece como algo externo à criança, a não aprendizagem é relacionada a conflitos inconscientes da criança (uma desvalorização narcísica), e a alfabetização é tida como algo utilitário e não como instrumento civilizatório.

Dietsch (2010) relatou uma intervenção individual, no contexto clínico, junto a crianças com queixas escolares, por meio do atendimento psicológico, com o intuito de investigar como

as crianças que vivenciam situações de insucesso escolar estabelecem seu vínculo com o aprender e significam seu insucesso escolar.

Ainda na intervenção individual, Parente (2005) expôs uma intervenção no contexto clínico, com uma criança com queixa escolar, por meio do atendimento psicológico, com o objetivo de demonstrar como deve ser conduzida a fala do psicólogo para que haja uma comunicação significativa sobre a “inibição intelectual”. Parte do pressuposto de que “o indivíduo, quando narra, conta uma experiência emocional [...] a palavra é algo criado para expressar e reconstruir emoções e afetos”, assim a narrativa está além de uma simples intenção de dizer” (p. 22).

Saldanha (2017) igualmente apresentou uma intervenção individual, no contexto clínico, com uma criança com sintoma disortográfico, por meio do atendimento psicológico, a partir da perspectiva de que o erro ortográfico representa o saber inconsciente que se manifesta através de equívocos do inconsciente disortográfico da língua.

O atendimento psicológico relatado por Pita (2008) foi uma intervenção individual, no contexto clínico, por meio do atendimento psicológico, realizada com uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Demonstrou que o TDAH é um fenômeno neuropsicológico que se expressa como um sintoma escolar, mas também como um sintoma analítico, isto é, consiste em um apelo da criança ao nome do pai para tirá-lo do lugar da causa de desejo na fantasia materna.

Souza (2006) apresentou uma intervenção individual, no contexto clínico, por meio do atendimento psicológico, com crianças e adolescentes para orientação à queixa escolar, quando necessário realizava o encaminhamento para atendimento psicológico. Demonstrou uma perspectiva mais crítica, pois defendeu que é preciso incluir a escola na investigação e na intervenção. Destacou que é preciso também ter um olhar para as camadas social e étnica a que pertenciam os envolvidos e os desdobramentos disso na vida e carreira escolares da criança ou adolescente atendido.

Soares (2011), por sua vez, expôs uma intervenção em grupo realizada com crianças com queixa escolar, a partir de uma oficina terapêutica. O objetivo foi verificar o impacto da realização de oficina terapêutica por meio de contos de fadas e contribuir para o fluxo de atendimento de uma clínica-escola.

Em pesquisas que não se posicionaram quanto ao referencial teórico são relatadas sete intervenções, sendo cinco dessas junto à criança e duas junto à escola, nas seguintes produções científicas: Silva e Fleith (2005), Macedo, Andreucci e Montelli (2001), Fernández, Santalla e Sanchez (2002), Ferriolli, Linhares, Loureiro e Marturano (2001), Correia (2016), Euan-Braga

e Echeverría-Echeverría (2016) e Vieira (2001). Silva e Fleith (2005) realizaram uma intervenção individual, no contexto clínico, a partir do atendimento psicológico, com crianças em um Serviço de Apoio Psicopedagógico e crianças de classes de aceleração da aprendizagem. O desempenho acadêmico foi avaliado por uma escala de notas atribuídas por seus professores e para avaliar o autoconceito foi utilizado o Perfil de Autopercepção para Crianças. “Entrevistas individuais foram conduzidas para identificar as percepções das crianças acerca de si mesma, da escola e da sua família. Por meio das análises das entrevistas, as pesquisadoras constataram que a variável dificuldade de aprendizagem não interferiu no autoconceito das crianças” (p. 237). As autoras não esclarecem o que consideram como autoconceito das crianças, também não abordam o significado da expressão.

Macedo, Andreucci e Montelli (2001) apresentaram uma intervenção individual, no contexto clínico, a partir da avaliação neuropsicológica de crianças de classe socioeconômica desfavorecida. Utilizaram o teste de Matrizes Progressivas de J. C. Raven, o teste de figura humana de Goodenough, o teste de Percepção Viso-Motora de L. Bender, padronizado por Santucci e Galifret-Grajon, a análise qualitativa do desenho espontâneo de uma paisagem. Observaram que existem alterações cognitivas em crianças de classe socioeconômica desfavorecida.

Ainda na linha da intervenção individual, Fernández, Santalla e Sanchez (2002) realizaram uma intervenção no contexto clínico, a partir da avaliação de competências dos alunos, com o objetivo de demonstrar diferentes atividades e provas que podem ser aplicadas.

Utilizando da psicometria, Ferriolli, Linhares, Loureiro e Marturano (2001) apresentaram uma intervenção individual, no contexto clínico, por meio de avaliação psicométrica e avaliação assistida de crianças, com o objetivo de comparação dos resultados. Utilizaram o teste de Matrizes Progressivas de J. C. Raven e Jogo de Perguntas de Busca com Figuras Diversas – PBFDF. Houve variações de desempenho na avaliação psicométrica, com tendência à classificação definitivamente abaixo da média. Na avaliação assistida, nos momentos da avaliação e da reavaliação, houve variações nos perfis de desempenho cognitivo, indicando diferenças individuais quanto às dificuldades e recursos cognitivos.

Correia (2016) expôs uma intervenção com grupos de crianças por meio de oficinas de vivência e assistência social, realizadas em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), visando explorar novas formas de atender ao grande número de encaminhamentos realizados por escolas. As oficinas, integradas por um neurologista, uma psicóloga e uma assistente social, propiciaram oportunidade de realização de atividades lúdicas de aprendizagem, favoreceram o

conhecimento da vida afetiva e sócio-histórica das crianças e suas famílias e possibilitaram uma visão crítica da demanda de atendimento à queixa escolar.

Euan-Braga e Echeverría-Echeverría (2016) realizaram uma intervenção junto a docentes que faziam avaliação de crianças com necessidades especiais fortalecendo o conhecimento sobre o trabalho interdisciplinar, demonstrando que não existe um único modelo de avaliação. A avaliação é definida como “[...] processo que implica conhecer características do aluno em interação com o contexto social, escolar e familiar ao qual pertence, para identificar as barreiras que impedem sua participação e aprendizagem e assim definir os recursos profissionais, materiais” (p. 1107, traduzido pela autora).

Outro trabalho com professores foi realizado por Vieira (2001), que expôs uma intervenção junto a docentes responsáveis pelas mudanças na representação mental inicial (codificação, combinação e comparação seletivas), por meio da aplicação de problemas matemáticos. Destacou que a intervenção psicopedagógica centrada no monitoramento cognitivo possibilita aos professores atuarem sobre suas próprias atividades cognitivas e metacognitivas, controlando e regulando as funções cognitivas relacionadas aos processos de mudança representacional.

Alicerçadas no referencial teórico da Neuropsicologia foram realizadas duas intervenções junto à criança, relatadas nas seguintes produções científicas: Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002) e Neuman (2015). Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002) apresentaram uma intervenção individual no contexto clínico com uma criança, por meio da avaliação de dislexia com uma equipe interdisciplinar. Foram realizadas a anamnese com a mãe, a avaliação neuropsicológica, a avaliação específica de leitura e escrita e exames complementares. Ao final, foi realizado o encaminhamento para intervenção psicopedagógica. Neuman (2015) realizou uma intervenção individual no contexto clínico com crianças com problemas atencionais, por meio da prática do yoga. Foi realizada a intervenção e, ao final, uma avaliação a partir da aplicação do teste C-TRF. Houve melhoras significativas nos problemas de atenção, comportamentos externos e melhora no tempo de permanência na atividade.

Fundamentadas no referencial teórico da Epistemologia Genética foi realizada uma intervenção junto a uma criança, relatada por Campos (1996). Campos (1996) expôs uma intervenção individual no contexto clínico feita com crianças a partir do jogo simbólico e da contação de histórias. Analisou-se a linguagem das crianças e suas narrativas. As narrativas foram produzidas em situações diferentes quanto ao aspecto da intervenção do adulto: na situação de menor intervenção, sugeria-se à criança que reproduzisse a história relatada ou que inventasse uma história a partir do seu jogo; na situação de maior intervenção, as crianças eram

instruídas sobre os aspectos da compreensão verbal. Em ambas considerou-se, na perspectiva de Piaget, a linguagem da criança em relação aos fatores de sua compreensão global e verbal e o jogo simbólico. Discutiui-se a contribuição dos diferentes contextos e dessa intervenção para a compreensão do pré-escolar. Foram sugeridos procedimentos de observação da linguagem e da atividade lúdica da criança como forma de prevenção de problemas de aprendizagem e como alternativa para uma metodologia de ensino condizente com a necessidade da criança pré-escolar.

Com base no referencial teórico da Psicologia Comportamental foi realizada uma intervenção junto a uma criança. Haendel (2018) expôs uma avaliação com crianças, fundamentada nos efeitos de uma ação baseada na atenção plena sobre a tolerância ao atraso do reforçador, tendo um grupo experimental e um grupo controle. No pré e no pós-teste, os pais e professores responderam ao SNAP IV para avaliar a impulsividade das crianças, e estas foram submetidas ao Teste de Tolerância ao Atraso do Doce e ao Teste de Tolerância ao Atraso dos Pontos. Os escores de impulsividade relatados pelos informantes não foram afetados significativamente na comparação entre e dentre grupos.

Pautada no referencial teórico da Psicologia Cognitiva foi realizada uma intervenção junto a uma criança, relatada por Gomes e Boruchovitch (2011). Os autores realizaram uma intervenção com crianças, por meio da avaliação da aprendizagem da leitura, tendo um grupo experimental e um grupo controle. Foram aplicados um questionário informativo, a Escala de Estratégias de Aprendizagem e Testes Cloze. Os dois grupos tiveram avanços, porém os avanços foram maiores e mais consistentes no grupo experimental.

Apoiada no referencial teórico da Psicodinâmica, Neves e Faria (2005) comentam sobre uma intervenção junto à escola. Expõem uma intervenção realizada por meio de um grupo focal com professores com o objetivo de construção de concepções e competências pessoais acerca da prática profissional.

Fundamentada no referencial teórico da Psicologia Social foi realizada uma intervenção junto à escola por Costa (2001), por meio de um grupo operativo, com professores de classe de aceleração, objetivando a capacitação dos professores. Houve uma ressignificação da prática do professor, que o possibilitou considerar a capacidade para aprender em grupo. Também houve uma mudança da relação do grupo com a produção de conhecimento e da autoestima profissional dos participantes. Destacou-se que os processos de capacitação docente devem continuar buscando alternativas mais coerentes com os aspectos que se deseja formar nos professores, e apresentou os grupos operativos como estratégia psicopedagógica de excelentes possibilidades para a capacitação.

Com base na Teoria Foucaultiana foi realizada uma intervenção junto à escola. Rego (2017) expôs uma intervenção com profissionais da educação por meio de rodas de conversa acerca da produção do fracasso escolar e do “aluno-problema”, além da medicalização da vida escolar. Observou-se uma mudança nas concepções dos profissionais que participaram da roda de conversa.

Fundamentadas nas Teorias da Psicologia do Desenvolvimento, articuladas à Semiótica e à Teoria das Representações Sociais, foram realizadas sete intervenções, sendo duas junto à criança, quatro junto à escola e uma junto à família, relatadas nas seguintes produções científicas: Grohs (2009), Fávero e Oliveira (2004), Lopes (2015), Neves (2008), Vieira (2008) e Floriano (2006). Grohs (2009) realizou uma intervenção com um adolescente não-alfabetizado e institucionalizado acerca da linguagem escrita, utilizando o texto narrativo. Observou-se que o texto narrativo contribui para o processo de alfabetização.

Fávero e Oliveira (2004) apresentaram uma intervenção individual, por meio de uma avaliação, uma intervenção e uma reavaliação com uma criança com Síndrome de Down. Avaliaram-se as competências matemáticas do sujeito e suas dificuldades, em seguida entrevistou-se buscando construir novos conceitos (destacando-se a importância da mediação) e, por fim, reavaliou-se o sujeito e observou-se “o desenvolvimento do pensamento lógico e o desenvolvimento do pensamento metacognitivo” (Fávero & Oliveira, 2004, p. 66).

Lopes (2015) também expôs uma avaliação e uma intervenção com crianças focalizando o desenvolvimento de competências matemáticas. A coleta de dados foi dividida em duas fases: avaliação psicopedagógica das competências e dificuldades em Matemática, relativas a competências em relacionar a palavra número às quantidades; competência para adicionar ou subtrair a partir de uma quantidade existente; realização de contagem termo a termo; cardinalização e investigação de estados iniciais ou transformações de cálculos aritméticos envolvendo pequenas quantidades; dificuldades quanto à lógica do Sistema de Numeração Decimal e a sua notação. Foram também realizadas intervenções psicopedagógicas interativas, focadas no desenvolvimento de competências relacionadas ao Sistema Numérico Decimal e sua notação. Evidenciou-se a relação entre dificuldades e competências e foi demonstrado que por meio da intervenção psicopedagógica com foco na mediação semiótica podem se desenvolver processos de tomada de consciência relativos aos conceitos matemáticos.

Neves (2008) realizou uma intervenção com alunos e professores por meio de grupo focal com o intuito de desenvolver competências conceituais em Matemática em alunos e professores, como a divisão de números racionais. Houve uma tomada de consciência de professores que ensinam matemática e a construção de novas competências conceituais.

Vieira (2008) expôs uma intervenção com professores, com o objetivo de desenvolver competências conceituais por meio de um grupo focal de fala e avanço nos conceitos acerca do autismo e da forma de atuação com o autista. Observou-se a construção conjunta de novas competências.

Florianio (2006) apresentou uma intervenção com mães de deficientes visuais em um grupo focal. A partir de atividades mediadas pela psicóloga e por meio da análise dos atos da fala produzidos no grupo focal durante o desenvolvimento de competências específicas no adulto, foi evidenciado o processo de regulação cognitiva e de tomada de consciência, tanto no que se refere ao desenvolvimento do filho, como no que se refere ao próprio desenvolvimento das mães. Discutiu-se a validade das práticas mediadoras na construção de novas competências nos adultos.

Apoiada na Teoria Sócio-Construtivista foi realizada uma intervenção junto a uma criança. Vitorino, Linhares e Minardi (2005) relataram uma intervenção junto às crianças hospitalizadas por meio da interação durante o atendimento psicopedagógico em enfermaria e pediatria. Destacaram que “ao se promover o desenvolvimento da criança através do brincar e do aprender cria-se uma rede de mediação social que pode funcionar como mecanismo protetor para neutralizar as adversidades inerentes à condição de enfermidade e hospitalização” (Vitorino, Linhares & Minardi, 2005, p. 268).

Ancoradas no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural foram realizadas sete intervenções, sendo três junto à criança, duas junto à escola e duas junto à escola, criança e família, relatadas nas seguintes produções científicas: Lessa (2014), Pani (2017), Gontijo (2013), Souza (2017), Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) e Bulhões (2018). Lessa (2014) expôs uma avaliação psicológica no campo da escolarização, individual e em grupo, com alunos da escola pública individual e em grupo. Apresentou uma proposta metodológica pautada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de avaliação psicológica que considera as dimensões implícitas no contexto e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Pani (2017) apresentou uma avaliação psicológica no campo da escolarização com uma criança diagnosticada com TDAH. Em seguida, uma intervenção em caso de diagnóstico de TDAH. Foram realizadas observações domiciliares, entrevistas com os pais, professores e neurologista responsável pelo diagnóstico. Constatou-se que a criança encontrou dificuldades em seu desenvolvimento psíquico de forma geral pela falta de mediações intencionalmente organizadas e plenas de sentido.

Gontijo (2013) relatou uma avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), composto por psicólogos e pedagogos, com crianças com queixa

escolar. Os procedimentos utilizados consistiram na realização de entrevista, observação, análise documental e o “completamento de frases”. Destacou-se que o processo avaliativo/interventivo realizado pelo SEAA pode acontecer tanto na perspectiva formativa quanto na classificatória.

Souza (2017) apresentou uma intervenção junto a gestores, professores e estudantes, com o intuito de apresentar as possibilidades de atuação do psicólogo e da equipe interdisciplinar na educação, realizando um processo de intervenção de natureza histórico-cultural na escola. Nos grupos foram realizadas discussões de temas de interesse e atividades ludo pedagógicas semanais. Foram constatadas mudanças qualitativas nos sujeitos, principalmente no que se refere a concepções de trabalho coletivo, trabalho educativo, atividade de estudo, situações de resistência/alienação e consciência/humanização.

Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) relataram uma intervenção realizada com um grupo de estudantes, uma escola de pais/cuidadores e um grupo de interação entre professores e alunos. “A perspectiva teórica e metodológica utilizada promoveu práticas psicológicas capazes de superar o entendimento dos problemas de escolarização, indo além da lógica patologizante” (Oliveira, Bragagnolo & Souza, 2014, p. 477).

Bulhões (2018) apresentou uma intervenção realizada com a escola, a criança e a família em uma experiência de estágio em Psicologia Escolar. Com as crianças encaminhadas com queixa escolar, articulou-se a intervenção aos conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento próximo propostos por Vygotski (2001). Buscou-se realizar atividades lúdicas que possibilitassem identificar o que a criança já era capaz de fazer sozinha e o que conseguia realizar com ajuda de mediações, com o intuito de identificar as aprendizagens que estavam em iminência de se concretizar, aonde o bom ensino deve atuar para promover saltos qualitativos significativos. Também se buscou compreender a concepção da queixa escolar na visão das crianças encaminhadas – de que forma elas a compreendiam e explicavam. Realizou-se também uma intervenção focalizando os professores das crianças encaminhadas e os pais das mesmas.

Com base na Psicologia Sócio-Histórica foi realizada uma intervenção junto à criança. Elias e Marturano (2005) apresentaram uma intervenção com crianças com queixas escolares, por meio de oficinas de linguagem proposta no atendimento psicopedagógico. Os instrumentos utilizados foram: Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven; Teste de Desempenho Escolar (TDE); um formulário com cinco questões fechadas para investigação de dificuldades na lição de casa; Escala Comportamental Infantil A2 de Rutter (ECI); Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência (CBCL). As oficinas de linguagem foram feitas

semanalmente, em pequenos grupos. Após a intervenção, verificaram-se progressos no desempenho escolar e a atenuação dos problemas de comportamento.

Em síntese, analisa-se que as intervenções apresentadas embasadas no referencial teórico da Psicanálise e da Neurologias se voltam à concepção tradicional da atuação da Psicologia, na qual o foco encontra-se na realização sumária de atendimento clínico. Além disso, a maioria dos estudos considerou que o fenômeno da queixa escolar pode ser compreendido exclusivamente a partir do sujeito, isto é, seu aparato biológico, culpabilizando-o pelo fracasso escolar. Todas as intervenções foram realizadas junto à criança e/ou adolescente, que sequer é citada como aluno, embora a demanda consista na queixa escolar.

As intervenções relatadas nas produções onde não foi possível identificar a base teórica apresentaram tanto concepções voltadas à Psicologia tradicional quanto concepções mais críticas a respeito da atuação do psicólogo frente às queixas escolares. Isso deve-se ao fato de que as intervenções não são embasadas nas discussões dos mesmos autores, portanto assumem diferentes posicionamentos.

Finalmente, as intervenções realizadas pautadas no referencial teórico da Epistemologia Genética, da Psicologia Comportamental, da Psicologia Cognitiva, da Psicodinâmica, da Psicologia Social, da Teoria Foucaultiana, das Teorias da Psicologia do Desenvolvimento articuladas à Semiótica e à Teoria das Representações Sociais, da Teoria Sócio-Constructivista e da Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica apresentaram uma atuação que se distancia do modelo clínico da Psicologia tradicional, compreendendo a queixa escolar para além do aspecto biológico e, em sua maioria, destacando a importância da mediação e das interações sociais para o desenvolvimento. Por essa razão apareceram intervenções junto à criança, junto aos professores e junto à família. Dentre essas teorias, destaca-se a Psicologia Histórico-Cultural, que traz uma compreensão mais ampla do aspecto social, considerando o contexto histórico, especialmente o modelo de organização econômica vigente, que reflete nos problemas vividos no cotidiano da escola, transformando concepções cristalizadas e naturalizadas.

As demais produções científicas, selecionadas a partir do levantamento bibliográfico, não discorrem sobre intervenções realizadas pelo psicólogo escolar pelo fato de serem de natureza teórica.

A relação entre afeto e cognição

A relação entre o afeto e cognição no processo de escolarização é apontada em algumas produções científicas coletadas a partir de diferentes referenciais teóricos, sendo esses: Psicanálise, pesquisas que não se posicionaram quanto ao referencial teórico, Psicologia Cognitiva, Psicodinâmica, Teoria Sócio-Construtivista e Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica.

Com base na Psicanálise, cinco produções científicas trataram da relação entre afeto e cognição, quais sejam: Dietschi (2010), Souza (2006), Freitas (2011), Pita (2008) e Parente (2005). Dietschi (2010) afirma que costumeiramente a Educação separa os domínios da vida afetiva e da vida cognitiva, como se ambas atuassem independentemente uma da outra. A Psicanálise considera isso um erro, afinal, as demandas escolares devem ser entendidas a partir do campo das relações entre afeto e cognição. Souza (2006) compreende que a vida afetiva depende da qualidade da relação da criança com o adulto, especialmente com a mãe e o pai. A existência da criança é assegurada por meio da gratificação e da identificação com aquele que nutre o corpo e o *self*, o que possibilita a unificação da representação de si mesma e do outro.

Winnicott (citado por Freitas, 2011) afirma que a capacidade de diferenciar a realidade interna da realidade externa não é inata. Os parâmetros para o sistema de comunicação da criança são oferecidos pela mãe, assim, desde o começo os sentimentos são internalizados pelos recém-nascidos. Meninos e meninas se identificam com os pais e observam a realidade como uma extensão narcísica de si mesmos (Pita, 2008). De igual forma, Freitas (2011) destaca que a vida cognitiva se organiza a partir da nomeação do outro, “[...] dessa forma, as dificuldades de aprendizagem precisam ser consideradas dentro de uma abordagem mais abrangente, ou, dito de outro modo, precisam ser pensadas a partir da dimensão ‘desejante’ do indivíduo que aprende” (p. 21).

Paín (citado por Parente, 2005), em sua teoria sobre a função da ignorância, trata da relação entre as dimensões afetiva e cognitiva do pensamento do sujeito que aprende. Essa relação é definida como “um espaço oco e vazio que ao mesmo tempo separa e une essas duas dimensões, de forma que uma desconhece, ignora a existência da outra, o que permite que cada um faça aquilo que é sua função” (Parente, 2005, p. 39). Esse é um modelo de funcionamento do aparelho mental. Quando há dificuldade de aprendizagem é porque o funcionamento intrapsíquico, composto pelas dimensões afetiva e cognitiva, não cumprem a sua função, conforme analisa Parente (2005). Portanto, de acordo com Freitas (2011), é necessário que na atuação do psicólogo, ele trabalhe a dimensão afetiva, alterando assim a dimensão cognitiva,

pois do ponto de vista psicanalítico todas as crianças apresentam um nível de desenvolvimento cognitivo comparável, a diferença se encontra na relação sócio-afetiva com a aprendizagem.

Diferentemente da Psicanálise, a produção científica de Silva e Fleith (2005), que não se posicionam quanto ao referencial teórico, defende que a escola não deve priorizar o afeto em detrimento da cognição, nem o contrário. Deve sim valorizar igualmente ambos, afinal a relação entre o nível intelectual (aspecto cognitivo) e o sucesso escolar é semelhante à relação entre autoconceito (aspecto afetivo ou o conceito que se tem de si próprio) e sucesso escolar.

Partindo do referencial teórico da Psicologia Cognitiva, Gomes e Boruchovitch (2011, p. 292), defendem que:

[...] o uso de estratégias para aprender envolve a cognição, a metacognição e a motivação (McCormick, Miller & Pressley, 1989). Inclui a capacidade de eliminação de sentimentos desagradáveis, o desenvolvimento de crenças e autopercepções positivas, do sentimento de autoeficácia, da meta aprender, da autodeterminação para a competência, da motivação intrínseca e de atribuições de causalidade consistentes, entre outros fatores (Dembo, 2000). Na aprendizagem autorregulada, descrita por Boruchovitch (2004), Butler (1998) e Gomes (2002), o processamento da informação culmina na construção e reconstrução de conceitos, procedimentos e atitudes nas diferentes áreas do conhecimento humano.

Embasados na Psicodinâmica, Naves e Faria (2005) apontam que a investigação e a intervenção em nível motivacional têm assumido, cada vez mais, um papel relevante nos contextos educativos, a partir do reconhecimento dos fatores motivacionais que são determinantes para o sucesso escolar. Nessa direção, afirmam que vários estudos mostram que a realização escolar se deve mais às características motivacionais dos alunos do que propriamente ao seu nível de capacidade objetiva, vulgarmente designado como quociente de inteligência (Naves & Faria, 2005). Esses estudos estão em consonância com o que é defendido pela Psicanálise, isto é, a priorização da intervenção que considera o afeto em detrimento da cognição.

A partir da Teoria Sócio-Construtivista, Vitorino, Linhares e Minardi (2005) defendem que a intervenção motivacional deve traduzir o sentido afetivo positivo da aprendizagem e conduzir a um envolvimento que leve o mediador do conhecimento a atribuir significados às situações de aprendizagem. Tal postura valorizaria positivamente o ensinado e motivaria o aprendiz.

Por fim, com base na Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica, são apresentadas três produções científicas que tratam da temática, sendo essas: Elias e Marturano (2005), Pani (2017), e Lessa (2014). Elias e Marturano (2005) também defendem que o mediador do conhecimento deve atribuir significado às situações de aprendizagem e destacam que o mediador deve estabelecer com a criança o significado afetivo, cultural ou social de uma tarefa proposta para que a criança compreenda o processo de escolarização.

De acordo com Martins (citado por Pani, 2017), o psiquismo expressa um sistema constituído pelas funções cognitivas (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação) e afetos. Desse modo há uma unidade entre afeto e cognição, então um não deve ser priorizado em detrimento do outro.

Ademais, a autora Lessa (2014), ao trabalhar sobre a relação entre afeto e cognição na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que o afeto é imprescindível para que a aprendizagem ocorra. Esse afeto, para a Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica, não é abordado apenas como sentimentos, e sim como os sentidos apropriados pela criança e os motivos para a aprendizagem. Isto é, de que forma se deu a experiência pessoal que ela tem com o processo de escolarização e o que move a sua ação em direção ao aprendizado, de que maneiras os conteúdos afetam-na. Vale ressaltar que esses sentidos e motivos também são formados socialmente, ou seja, a partir de como o adulto (em casa, na escola ou em outros espaços) possibilita o desenvolvimento da atividade da criança.

Em síntese, analisa-se que as produções científicas divergem em alguns aspectos, ainda que todas destaquem a influência da esfera afetiva sobre a cognitiva. As produções científicas embasadas nas abordagens teóricas da Psicanálise e da Psicodinâmica apontam que a escola deve priorizar o afeto em detrimento da cognição, porque a realização escolar se deve mais às características motivacionais dos alunos do que à capacidade cognitiva. Por outro lado, a produção científica que não se posicionou quanto ao referencial teórico e as produções científicas embasadas nos referenciais teóricos da Psicologia Cognitiva e da Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica defendem que não se deve priorizar nem o afeto, nem a cognição, mas deve valorizar igualmente ambos, afinal, há uma inter-relação entre estas esferas. Destaca-se ainda que a maioria das abordagens teóricas, excetuando a Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica, descreve a esfera afetiva como sentimentos ou motivações pessoais. A Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica acrescenta que a esfera afetiva também está relacionada aos sentidos e motivos apropriados pela criança acerca do processo de escolarização e o que move a sua ação em direção ao aprendizado, isto é, de que forma os conteúdos a afetam.

As demais produções científicas selecionadas a partir do levantamento bibliográfico não discorrem sobre a relação entre afeto e cognição.

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação

A partir do levantamento bibliográfico foram encontradas algumas produções científicas que tratam essa relação, essas estão embasadas nos seguintes referenciais teóricos: Psicanálise, pesquisa na qual não foi possível identificar o referencial teórico, Neuropsicologia, Psicologia Social, Teoria Sócio-Construtivista e Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica.

Com base na Psicanálise, quatro produções científicas tratam da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, sendo essas: Dietschi (2010), Parente (2005), e Pita (2008). Dietschi (2010) apontou que a Psicanálise se interessa em examinar a apreensão dos conteúdos escolares, mas também observar os traços de personalidade e sua relação com a configuração familiar, tendo em vista que, sob uma perspectiva winnicottiana, o desenvolvimento é tido como o amadurecimento pessoal a partir de um potencial herdado. Esse potencial herdado em associação com um ambiente facilitador, inicialmente representado pela mãe, fornece as condições de uma travessia do indivíduo que vai da dependência absoluta, passando pela dependência relativa, em direção a um nível denominado de rumo à independência já que, para Winnicott (citado por Dietschi, 2010), a independência total não existe. Esse referencial teórico considera que para que haja a aprendizagem é necessária a maturação do desenvolvimento psíquico global (Parente, 2005).

A despeito disso, no interior desse referencial teórico surgem estudos que assumem uma postura crítica acerca da valorização do aparato biológico em detrimento dos aspectos afetivos. Apontam que há a patologização e a medicalização das demandas da escola, como no caso das queixas escolares, que vêm sendo naturalizadas não apenas pela área médica, como também por uma série de outros profissionais que se dedicam às doenças do não aprender, como psicólogos, neuropsicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos (Pita, 2008). Esses estudos defendem que é necessário voltar-se às inter-relações entre o aspecto afetivo e cognitivo, apontados por esse referencial teórico, para a melhor compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento (Pita, 2008). Esse referencial teórico não discorre acerca da categoria da mediação.

A partir da Neuropsicologia, duas produções científicas tratam dessa temática, as de Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002) e de Costa (2001). Pestun, Ciasca e Gonçalves (2002) assumem um posicionamento semelhante ao da Psicanálise, ao demonstrar que entendem que

é necessária a maturação do aparato biológico, especificamente do cérebro, para que a aprendizagem ocorra. Além disso, também apontam para o fato de que quando não há alterações neuronais deve-se realizar uma intervenção psicopedagógica, porque a não aprendizagem pode estar relacionada a aspectos afetivos. Também não discorrem acerca da mediação.

Silva e Fleith (2005) abordam a questão com um olhar um pouco mais amplo acerca do desenvolvimento e da aprendizagem. As autoras pontuam que a aprendizagem e a não aprendizagem devem ser entendidas sob enfoque múltiplo considerando os fatores de ordem psicológica, os quais envolvem níveis maturacionais, habilidades intelectivas, condições psíquicas e ajustamento; fatores de ordem biológica, onde se enquadram as deficiências físicas, distúrbios somáticos, endócrinos e neurológicos; fatores de ordem pedagógica, referentes à inoperância metodológica e curricular e à precariedade do ensino; e por fim, fatores de ordem social, que envolvem os contextos familiar, escolar, econômico e cultural. Esse referencial teórico também não discorre acerca da categoria da mediação.

A partir da Psicologia Social, Costa (2001) também demonstra ter um olhar mais amplo para o aspecto social presente na relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. A partir desse referencial, compreende-se a aprendizagem como produto da ação do sujeito no seu meio social. A aprendizagem e o desenvolvimento se determinam mutuamente na construção do sujeito e dependem de mediadores que favorecem ou não essa construção. Desse modo, considera-se que primeiramente o sujeito aprende e então se desenvolve (Costa, 2001). A categoria mediação aparece nesse estudo entendida como a maneira de o adulto conduzir a criança no ato de pensar. Mediadores que favorecem a construção do sujeito são aqueles que suscitam discussões em torno de uma resposta obtida e, em seguida, questionam sua veracidade, por fim, indicam caminhos para se chegar à resolução de um problema.

Ancoradas na abordagem teórica das Teorias da Psicologia do Desenvolvimento articulada à Semiótica e à Teoria das Representações Sociais, quatro produções científicas tratam da temática, por meio das produções científicas de Fávero e Oliveira (2004), Neves (2008), Vieira (2008) e Floriano (2006). Neves (2008) pontua que a aprendizagem está relacionada à transmissão de conteúdos e às construções cognitivas e metacognitivas elaboradas por cada sujeito em seu meio social. O desenvolvimento não se encontra atrelado à idade cronológica, mas sim à capacidade adaptativa do sujeito. Nota-se ainda que a melhora da capacidade adaptativa e de enfrentamento das situações de aprendizagem das crianças com queixa escolar está fortemente vinculada ao entendimento minucioso das relações entre metacognição, autorregulação e abordagem à aprendizagem (Vieira, 2008). Desenvolver

significa evoluir, e o sujeito é ativo, construtor de ideias, da história humana e de seu desenvolvimento (Floriano, 2006).

Fávero e Oliveira (2004) discorrem que a intervenção psicopedagógica que conduz a aprendizagem possibilita a construção de novas estruturas cognitivas e a ampliação dessas estruturas em competências a serem utilizadas na resolução de problemas. Possibilita também uma modificação global no pensamento lógico do indivíduo e no desenvolvimento do pensamento metacognitivo. Dessa forma também valoriza a categoria da mediação, denominada nessa teoria como mediação semiótica (Vieira, 2008).

Fundamentada na Teoria Sócio-Construtivista, a produção científica de Vitorino, Linhares e Minardi (2005) trata dessa temática. As autoras pontuam que esse referencial teórico também compreende que a aprendizagem conduz o desenvolvimento, considerando o exposto por Vigotski de que ao aprender, a criança elabora e internaliza habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis. Assim, a atividade que a criança realiza com os outros, incluindo os pais, os professores ou outras crianças, influencia sobremaneira as suas tarefas evolutivas. Ocorre um entrelaçamento entre a aprendizagem e o desenvolvimento e nessa relação as interações sociais têm um papel importante enquanto propulsoras da autonomia do indivíduo. Desse modo, também se valoriza a categoria da mediação (Vitorino, Linhares & Minardi, 2005).

Alicerçadas na Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica, cinco produções científicas tratam dessa temática, sendo essas: Dalsan (2007), Elias e Marturano (2005), Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014), Pani (2017) e Lessa (2014). Dalsan (2007) pontua que esse referencial teórico também considera que a aprendizagem conduz o desenvolvimento, entendendo o desenvolvimento como a ampliação das funções psicológicas superiores, conforme menciona. Goulart, Guhur e Mori (citado por Elias & Marturano, 2005) afirmam que “a experiência de aprendizagem mediada é aquela que promove modificabilidade cognitiva e flexibilidade do comportamento, através de interações entre o aprendiz e um mediador que ativamente processa os estímulos aos quais aquele é exposto” (p. 54).

Existem alguns critérios de experiência de aprendizagem mediada, detalhados por Linhares (citado por Elias & Marturano, 2005) e Goulart, Guhur e Mori (citado por Elias & Marturano, 2005) que devem ser considerados.

- (a) intencionalidade e reciprocidade – há a intenção de transmitir uma mensagem e compartilhar esta intencionalidade com o aprendiz, ou seja, este interage com o material apresentado pelo mediador;
- (b) significado – o mediador deve mostrar o

sentido de aprender algo, estabelecer com a criança o significado afetivo, cultural ou social da tarefa proposta; (c) transcendência – a mediação deve transcender à situação específica, extraindo princípios e informações que podem ser úteis em outras situações; (d) competência – deve-se comunicar à criança de diversas formas que ela é capaz de funcionar de maneira independente e bem-sucedida e organizar oportunidades para que isso ocorra; (f) autoregulação – cabe ao mediador assistir o aprendiz na regulação de características impulsivas ou inibidas, bem como de seu ritmo, conforme as demandas da situação (Elias & Marturano, 2005, p. 54).

Por fim, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica criticam de forma enfática a maneira reducionista que alguns referenciais teóricos tratam a aprendizagem e o desenvolvimento, conforme discutem Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014). Os autores destacam que muitas ideias embasadas na Psicologia tradicional são imprecisas e unilaterais, incapazes de considerar fatos do desenvolvimento histórico. Neste aspecto, Vigotski (citado por Pani, 2017) expõe que essas ideias vêm “confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança, dito de forma breve tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza dos fenômenos que estuda” (p. 144).

Vigotski (citado por Lessa, 2014) compreende que a aprendizagem e o desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança” (p. 134). Esse referencial teórico defende que a escola deve criar condições para que a aprendizagem ocorra a partir do acesso aos conhecimentos já produzidos pela humanidade (Gontijo, 2013; Souza, 2017). A criança se desenvolve a partir da apropriação desses conhecimentos. Não se espera que a maturação do aparato biológico aconteça para que a criança possa aprender; pelo contrário, para Vigotski (citado por Lessa, 2014), “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (p. 134).

Nesse processo, as mediações culturais têm um papel de fundamental importância na ampliação do desenvolvimento (Bulhões, 2018). Esse mesmo entendimento tem Pani (2017, p. 49) quando afirma que:

a mediação social é um modo de mediação semiótica. É também um momento do processo de interiorização da operação com signos, visto como um processo genético, pois, no estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a operação com signos não pode ser analisada somente por sua operação externa.

As mediações culturais ampliam as funções psicológicas superiores, toda função psicológica aparece primeiramente no plano extrapsíquico, isto é, nas relações sociais, e posteriormente no plano intrapsíquico, sendo internalizada pela criança (Pani, 2017). Evidencia-se, assim, que as funções psicológicas superiores são extracerebrais. Desse modo, o desenvolvimento da criança ocorre nas relações sociais por meio da transmissão dos conhecimentos já produzidos pela humanidade. A criança é síntese de múltiplas apropriações, sendo essas mais importantes para o desenvolvimento do que o aparato biológico.

Em síntese, pode-se observar que algumas pesquisas embasadas nos referenciais teóricos da Psicanálise e da Neuropsicologia compreendem que é necessário o desenvolvimento maturacional para que ocorra a aprendizagem. De igual modo, as demais produções científicas encontradas no levantamento bibliográfico que não tratam essa temática não esclarecem sobre a compreensão que se tem da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Além disso, não conceituam tampouco desenvolvem um olhar crítico para o fenômeno, afinal a temática das queixas escolares está estritamente ligada aos conceitos de aprendizagem e de desenvolvimento.

A despeito desse posicionamento, as publicações científicas embasadas nos referenciais teóricos da Psicologia Social, da Teoria Sócio-Constructivista e da Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica demonstram um olhar crítico por meio da compreensão de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento. O enfoque dessas pesquisas está na qualidade das mediações sociais para o desenvolvimento do psiquismo.

A medicalização do fracasso escolar

A partir do levantamento bibliográfico, observou-se que apenas quatro produções científicas discorreram sobre a temática da medicalização do fracasso escolar, embasadas no referencial teórico da Psicanálise, da Psicologia Comportamental e da Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica. A despeito disso, optou-se por discorrer sobre esse eixo de análise, que é relevante para entender como a queixa escolar está sendo tratada na atualidade.

Sabe-se que a atuação do psicólogo escolar frente às queixas escolares parte de um posicionamento acrítico ou crítico, a depender do referencial teórico no qual está embasada. A título de exemplo, a compreensão patologizante das queixas escolares conduz a uma avaliação psicológica que não considera o processo de desenvolvimento da criança e os múltiplos fatores histórico-sociais que perpassam o desenvolvimento dessa criança. Por essa razão, muitas vezes,

propõe-se uma intervenção unilateral, no caso, o uso de medicamentos. Portanto, compreende-se que a atuação do psicólogo frente às queixas escolares insere-se no amplo debate acerca da medicalização do fracasso escolar.

Posto isto, expõe-se que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural/Psicologia Sócio-Histórica, duas produções científicas tratam dessa temática, a de Pani (2017) e a de Ribeiro (2015). Pani (2017) comenta que a medicalização passou a ser uma das preocupações de vários estudiosos que estavam interessados em denunciar o crescente avanço da racionalidade médica.

O termo medicalização surge no início da década de 1960 no campo da sociologia da saúde e, doravante, se consolida como um importante campo de interesse e desenvolvimento de pesquisas. Uma vez que se observava o enorme crescimento do número de problemas da vida que eram definidos em termos médicos, os autores denunciavam a ampliação do raio de ação da medicina, que extrapolava o campo tradicional de ação direta sobre as moléstias (Gaudenzi & Ortega citado por Pani, 2017, p. 82).

Ribeiro (2015) discorre que na atualidade o fenômeno da medicalização do fracasso escolar tem se expandido e, por conseguinte, tem provocado o aumento na emissão de diagnósticos que determinam como foco e causa principal o aparato biológico do aluno, negligenciando as condições da realidade social e histórica. Isto é, não consideram o conjunto de relações constituintes do contexto escolar e os diversos fatores implicados no processo de escolarização.

Segundo Ribeiro (2015), nesse contexto as funções psicológicas voluntárias, desenvolvidas a partir da apropriação cultural, são confundidas com as funções psicológicas involuntárias, elementares, biológicas ou orgânicas. O autor discute que é feita uma análise superficial e não compreensível da complexidade da relação entre o aspecto cultural e o aspecto biológico e o processo de enraizamento do sujeito na cultura, desse modo, tem-se a naturalização do fenômeno da queixa escolar.

Fundamentada na Psicanálise, a pesquisa de Saldanha (2017) acrescenta que a medicalização das queixas escolares decorre de concepções naturalizadas não apenas da área médica, mas também de uma série de outras áreas representadas por profissionais que se dedicam às doenças do não aprender, como psicólogos, neuropsicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos.

Com base na Psicologia Comportamental, Rego (2017) aponta que há uma produção do fracasso escolar, manifestada nos diversos transtornos relacionados à infância, bem como da medicalização do fracasso escolar. Essa produção se mostra atravessada por múltiplos vetores sociais, tais como práticas pedagógicas, condições de trabalho docente, contexto social e familiar das crianças e a presença do especialista e do discurso médico psicológico no âmbito escolar.

Para a superação da medicalização na escola, segundo Rego (2017) é preciso cuidar e educar a partir da construção de práticas e intervenções pedagógicas, psicológicas, psicopedagógicas que acolham os diferentes modos de aprender e que criem condições para o processo ensino-aprendizagem.

Em síntese, percebe-se que as pesquisas concordam com a tese de que a medicalização do fracasso escolar é caracterizada pela redução dos problemas sociais a fatores biológicos. Também apontam que esse fenômeno da medicalização do fracasso escolar tem se expandido e, por conseguinte, aumentado o número de diagnósticos de transtornos biológicos. Portanto, se faz necessário que o psicólogo escolar tenha uma visão crítica sobre esse fenômeno a fim de buscar estratégias para a sua superação.

2.3 Tecendo algumas considerações

A partir do exposto nesta seção, destaca-se que na atualidade coexistem intervenções divergentes realizadas pelo psicólogo escolar, algumas que ainda coadunam com concepções predominantes no início da inserção do psicólogo no âmbito escolar. Isto é, não se superou por completo as concepções patologizantes, mas estas compartilham espaço com outras que, de forma inovadora e crítica, consideram os fatores histórico-sociais e procuram realizar intervenções comprometidas com o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Analisa-se que as pesquisas que coadunam com as concepções patologizantes assumem um olhar voltado exclusivamente para o fenômeno das queixas escolares em sua aparência, e concebem que o sujeito que tem dificuldade no processo de escolarização certamente possui algum transtorno biológico. Portanto, seria necessário lidar com o aspecto biológico para que o sujeito possa aprender. Essas pesquisas desconsideram os aspectos sociais, históricos e culturais. Por vezes essas pesquisas assumem um posicionamento de culpabilização do sujeito, da família e/ou da escola, classificam e comparam “crianças normais” a crianças supostamente com transtornos biológicos.

Entende-se que considerar somente a aparência do fenômeno das queixas escolares acaba sendo uma maneira mais fácil de lidar do que analisar as relações sociais e constatar a necessidade de mudança na organização social, no modelo de educação, nas mediações, entre outras transformações. Entretanto, esse olhar pode e tem transformado o fenômeno das queixas escolares em um problema “médico” e, por conseguinte, a medicalização tem sido posta como uma solução para o problema, se não a única.

A partir dessas pesquisas de viés patologizante, é possível perceber a necessidade do distanciamento inicial da aparência do fenômeno para buscar a essência, isto é, a compreensão do fenômeno em suas múltiplas determinações. A análise da essência busca a totalidade, desse modo, as partes fragmentadas são vistas de maneira diferente. Ao analisar-se às relações entre as partes, as partes ganham outro significado. (Vigotski, 1995).

A despeito do posicionamento dessas pesquisas citadas, algumas produções científicas demonstram um olhar crítico, para a essência do fenômeno, por meio da compreensão de que a aprendizagem conduz o desenvolvimento. O enfoque dessas pesquisas centra-se na qualidade das mediações sociais para o desenvolvimento do psiquismo, e também apontam a influência da forma como a sociedade se organiza economicamente sobre a forma como se dão as mediações sociais. Por fim, salientam a necessidade de melhoria das políticas públicas. Essas pesquisas auxiliaram a pensar a organização do grupo de atendimento psicoeducacional, sob uma perspectiva crítica, e a estabelecer eixos de análise para essa organização, que serão contemplados no item 3.7 dessa pesquisa.

Defende-se que o psicólogo escolar deve atuar na busca pela superação das concepções patologizantes que ainda permeiam o entendimento e intervenção sobre a queixa escolar. A Psicologia Histórico-Cultural entende que o fenômeno das queixas escolares não deve ser explicado apenas pelo fator biológico, mas sim compreendido como consequência das características da sociedade em que o sujeito está inserido, essencialmente, das relações sociais. Destaca-se que a escola deve tornar-se um espaço de luta contra os mecanismos que sustentam a ideologia da sociedade capitalista, que perpassam esse fenômeno, em defesa da ampliação do desenvolvimento do psiquismo, mediante a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos no decorrer da história pela humanidade.

Por fim, sinaliza-se que na próxima seção será abordada uma estratégia para a superação de práticas psicológicas embasadas em concepções patologizantes por meio de uma proposta de intervenção. A proposta consiste na elaboração de atividades para um grupo de atendimento psicoeducacional a crianças com dificuldades no processo de escolarização, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural. Na sequência, são

estabelecidos eixos de análise que devem ser considerados no direcionamento desse tipo de intervenção.

SEÇÃO 3 – ATENDIMENTO PSICOEDUCACIONAL ÀS CRIANÇAS COM DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Esta seção objetiva apresentar o trabalho desenvolvido nos grupos de apoio psicoeducacional, tomando como referência as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a elaboração de atividades para o atendimento às crianças com dificuldades no processo de escolarização. Para tanto, discorre-se acerca dos fundamentos teórico-metodológicos dessa abordagem, propõe-se atividades para a intervenção frente às queixas escolares, analisa-se as mudanças provocadas no decorrer do atendimento psicoeducacional, descreve-se o processo das devolutivas e discute-se alguns eixos norteadores no direcionamento dos grupos de atendimento psicoeducacional.

As dificuldades no processo de escolarização e os elevados índices de diagnósticos de transtornos do comportamento e da aprendizagem têm sido amplamente discutidos, polarizando opiniões. O processo diagnóstico vem sendo realizado, muitas vezes, sem se voltar à origem dos fenômenos e ao desenvolvimento do psiquismo. Comumente, as dificuldades no processo de escolarização são entendidas como um problema de ordem exclusivamente biológica. Por essa razão, o campo médico costuma indicar o tratamento farmacológico.

O atendimento psicoeducacional às crianças com problemas de escolarização pode se opor ao processo de medicalização da infância, ao passo que parte de uma análise que busca compreender a essência do fenômeno das dificuldades no processo de escolarização. Assim como considera que a criança deve ter o auxílio do outro para apropriar-se dos conteúdos escolares, pois a aprendizagem se dá inicialmente nas relações sociais e, posteriormente, é internalizada.

Tendo tais aspectos delineados, essa pesquisa foi realizada com o propósito de demonstrar como o atendimento psicoeducacional pode auxiliar a escola no atendimento às dificuldades no processo de escolarização. A pesquisa contém a aprovação do Comitê de Ética (processo sob número CAAE 70843717.1.0000.0104, parecer n. 2.451.326) e financiamento da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (Chamada Pública nº 001 /2016 - Programa de Pesquisa Básica e Aplicada). A realização de atendimento psicoeducacional é parte das atividades propostas nessa pesquisa que visa ampliar a compreensão das dificuldades no processo de escolarização. A realização de atendimento psicoeducacional é parte das atividades propostas nessa pesquisa, e visou ampliar

a compreensão das dificuldades oriundas do processo de escolarização e vivenciadas pelas crianças atendidas. A seguir, explicitam-se as etapas da investigação, iniciando com o método de análise aportado na Psicologia Histórico-Cultural.

3.1 O método de análise

A Psicologia Histórico-Cultural é ancorada no método materialista histórico dialético, que coloca em questão a unidade dinâmica entre o sujeito e a sociedade. Os fundamentos desse método foram estabelecidos por Karl Marx (1818-1883), que buscou a superação dos princípios da lógica dialética delineados por Hegel. Dentre esses, destaca-se o fundamento da compreensão dos fenômenos em sua processualidade e totalidade, o que demanda a superação do olhar somente para a aparência em direção à essência do fenômeno, que se dá pelo desvelamento das mediações e contradições inerentes a ele (Pasqualini & Martins, 2015). Vigotski (1995) também defendeu a investigação da essência dos fenômenos psicológicos, a partir da superação dos procedimentos descritivos e da análise das relações e nexos dinâmico-causais.

Nessa direção, Oliveira (2005) propõe que a pesquisa em Psicologia deve considerar a dialética da singularidade-particularidade-universalidade. Isto é, a práxis do psicólogo deve estar fundamentada na compreensão de que a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo, a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação. A título de exemplo, o fenômeno da queixa escolar ou da manifestação de determinado comportamento de uma criança refere-se à singularidade, esse fenômeno é construído na universalidade que compreende a forma como a sociedade se organiza em torno do capitalismo, tendo a particularidade como mediação, isto é, as relações de classe social e de gênero, o conjunto de mediações escolares realizados com a criança, entre outros aspectos.

A singularidade contém em si determinações universais, cabendo ao psicólogo investigar a universalidade concretizada na singularidade. Para tanto, faz-se necessário apreender as leis gerais que determinam a existência no mundo objetivo, alcançando as múltiplas determinações do fenômeno. A relação entre singular e universal refere-se à relação entre o todo e as partes. Além da apreensão da essência universal do fenômeno, também se faz necessário desvelar o desenvolvimento das multiformes manifestações particulares. A particularidade corresponde à mediação entre o específico (singular) e o geral (universal). Essa mediação compreende o processo, que abarca o contrário, a diferença, a heterogeneidade e o desequilíbrio entre o singular e o universal (Pasqualini & Martins, 2015).

Em síntese temos que: (a) a expressão singular do fenômeno é irrepitível e revela sua imediaticidade e definitividades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular (Pasqualini & Martins, 2015, p. 366).

Exploram-se as generalidades de fenômenos singulares, abrangendo na singularidade da existência do fenômeno traços essenciais comuns a outras existências singulares que se constroem na dialética que une o sujeito à sociedade, às tendências histórico-sociais de seu tempo ou do gênero humano (Pasqualini & Martins, 2015).

No âmbito da Psicologia também se faz necessário captar as determinações particulares e universais que incidem sobre o sujeito e/ou fenômeno, isto é, quais aspectos condicionam sua existência singular (Pasqualini & Martins, 2015).

Com efeito, a individualidade humana não é simplesmente uma ‘singularidade’. Todo homem é singular, individual-particular e, ao mesmo tempo, ente humano-genérico. Sua atividade é, sempre e simultaneamente, individual-particular e humano-genérica. Em outras palavras: o ente singular humano sempre atua segundo seus instintos e necessidades, socialmente formados, mas referidos ao seu Eu, e, a partir dessa perspectiva, percebe, interroga e dá respostas à realidade; mas, ao mesmo tempo, atua como membro do gênero humano e seus sentimentos e necessidades possuem caráter humano-genérico (Heller, 2004, p. 80).

No processo de análise, a universalidade remete à totalidade social na qual o sujeito se insere. A vida individual e a vida genérica encontram-se em unidade; compreende-se o gênero humano como algo em constante transformação histórico-social, como resultado da atividade humana e das interações sociais (Pasqualini & Martins, 2015). “Na relação entre indivíduo e gênero, o modo de existência da vida individual pode ser um modo mais particular ou mais universal da vida genérica, a depender das condições objetivas em que essa vida transcorre” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 370).

A partir da dialética da singularidade-particularidade-universalidade, essa pesquisa pretende empreender uma compreensão da essência do fenômeno das dificuldades no processo

de escolarização, a fim de trazer contribuições por meio da estratégia do grupo de atendimento psicoeducacional.

3.2 Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada foi do tipo de pesquisa experimental a partir do trabalho com um grupo de atendimento psicoeducacional a alunos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com dificuldades no processo de escolarização. Por se tratar de uma pesquisa experimental, o primeiro passo foi o encaminhamento do projeto para o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) na Universidade Estadual de Maringá (UEM), conforme o item II.14 da Resolução 196/96-CNS-MS. O segundo passo foi a leitura e sistematização de textos da Psicologia Histórico-Cultural objetivando o embasamento teórico da prática, visando à realização de orientações para a atividade de intervenção. O terceiro passo consistiu na escolha da escola, bem como na negociação de datas e horários junto à coordenação para a realização das intervenções. O quarto passo foi a elaboração e planejamento das atividades considerando as variáveis de tempo e espaço. O quinto passo compreendeu um primeiro contato com os alunos e a realização das atividades de intervenção propriamente ditas, seguido das devolutivas aos envolvidos no processo. Por fim, foi realizada a análise dos dados, a partir do método proposto pela Psicologia Histórico-Cultural.

Sabe-se que a Psicologia Histórico-Cultural defende o desenvolvimento das potencialidades máximas do sujeito via processos educativos. Para que esse desenvolvimento ocorra há a necessidade de preparar o sujeito para as tarefas da vida em sociedade, por meio da realização de processos conscientes e dirigidos com uma intencionalidade (Aquino, 2013).

Tendo como base a intencionalidade para o desenvolvimento das máximas potencialidades dos sujeitos da pesquisa, são propostas atividades orientadoras do ensino, que se estruturam de modo a permitir a interação entre os sujeitos, mediada por conteúdos, com o objetivo de solucionar uma situação-problema. As atividades orientadoras do ensino envolvem o planejamento, anterior à atividade, isto é, de que modo colocar os conhecimentos científicos em jogo no espaço educativo, quais recursos metodológicos utilizar, além da análise e síntese dos resultados no decorrer e ao final da atividade (Moura, 1996; 2002).

Para o desenvolvimento da pesquisa experimental foi realizada inicialmente uma reunião com as psicólogas da Secretaria Municipal de Educação para a explicitação do projeto e para a definição da escola em que seria realizado o atendimento psicoeducacional às crianças

com dificuldades no processo de escolarização, considerando o número de encaminhamentos de crianças para esse atendimento.

Ao longo do segundo semestre do ano de 2017 e do primeiro semestre do ano de 2018 no projeto “Avaliação Psicológica das queixas escolares: ampliando fronteiras para a compreensão das dificuldades no processo de escolarização”, coordenado pela professora Pós-Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci, foram realizadas avaliações psicológicas nas crianças encaminhadas pela escola selecionada na etapa anterior. Nas avaliações foram especificadas as potencialidades e dificuldades no processo de escolarização e as mediações que foram efetivadas com cada criança. Além disso, foram sugeridas atividades que poderiam promover o desenvolvimento psíquico das mesmas. Tendo em vista que esse projeto realizou avaliações psicológicas na mesma perspectiva teórica dessa pesquisa, foi proposto e apoiado que o grupo de atendimento psicoeducacional desse continuidade ao trabalho iniciado com as crianças dessa escola ao longo do segundo semestre de 2018.

Então, realizou-se uma reunião com as coordenadoras da escola para a explicação do projeto, para a escolha das crianças que participariam do atendimento psicoeducacional (dentre as crianças que já tinham participado da avaliação psicológica e tinham sido encaminhadas para esse atendimento) e para o planejamento das atividades. A partir disso, o grupo de atendimento psicoeducacional foi formado por cinco participantes do Ensino Fundamental I. Com o objetivo de preservar o anonimato serão utilizados nomes fictícios para identificar cada criança, sendo estes: Augusto, André, Helena, Camila e Alice.

O processo interventivo foi conduzido por duas psicólogas, uma psicóloga mestranda, autora desta dissertação, e uma psicóloga pós-doutoranda, cujas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia estavam relacionadas às atividades propostas no grupo de atendimento psicoeducacional. As psicólogas organizavam as atividades em conjunto e, posteriormente, relatavam a dinâmica de cada encontro.

O início do processo de intervenção psicológica das queixas escolares se deu a partir de entrevistas com os pais ou responsáveis e professores. A entrevista com os primeiros teve o objetivo de investigar a história de vida da criança, especialmente a história do processo de escolarização, os tipos de brincadeira que a criança realizava e a relação dela com o estudo, bem como solicitar a autorização para o trabalho com a criança por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais ou responsáveis. Já com os professores a entrevista objetivou investigar como se caracterizava o processo de escolarização das crianças à época, suas potencialidades, bem como suas dificuldades, o que já havia sido feito para superar essas dificuldades e quais os tipos de mediações realizadas. Além da entrevista com os

professores, inicialmente havia sido proposta uma conversa periódica com estes profissionais. Contudo devido a rotina da escola não foi possível conversar com todos. Então, buscou-se discutir, mensalmente, com a professora da Sala de Apoio Pedagógico que, à época da pesquisa, era professora de todos os alunos que participavam do grupo de atendimento psicoeducacional no período contraturno. Esse momento objetivou realizar trocas a respeito daquilo que as psicólogas observavam no grupo e daquilo que a professora observava referente aos alunos em sala de aula. Ao final do processo, foram realizadas as devolutivas às crianças e à escola.

3.3 Caracterização da escola

No que se refere à caracterização da escola, pontua-se que está localizada no noroeste do Paraná, funciona em período integral (7h às 16h), oferece o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e, nos casos em que há necessidade, disponibiliza Sala de Apoio Pedagógico⁸ nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

De acordo com dados do censo de 2018, à época da realização da pesquisa a infraestrutura da escola continha: alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água, energia e esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet e banda larga. Possuía os seguintes equipamentos: televisão, aparelho de DVD, impressora, aparelho de som, projetor multimídia (*datashow*) e câmera fotográfica/filmadora. A instituição contava com dez salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, parque infantil, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, almoxarifado, pátio coberto e área verde. Em termos de recursos humanos, contava com 62 funcionários. Por fim, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nessa escola nos anos de 2013, 2015 e 2017 foi de 7.0. O último Ideb de 2017 declarou a nota 5.8 no Brasil nos anos iniciais, portanto, o fato desta escola municipal ter a nota 7.0 demonstra que possuía bom nível de desenvolvimento em relação aos parâmetros nacionais.

⁸ O Apoio Pedagógico é um dos serviços oferecidos pela Secretaria de Educação do Município, o qual tem como objetivo principal contribuir com a superação de dificuldades de aprendizagem que alguns estudantes apresentam durante o processo de apropriação do conhecimento científico escolar. Esse trabalho tem como foco a construção de estruturas que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio lógico dos alunos. Nesse serviço, são atendidos todos os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade no processo de escolarização. O professor que atende esse público deve ser graduado em Pedagogia e pós-graduado em Psicopedagogia (Estadão, 2015).

3.4 Dados da história de vida e do processo de escolarização dos participantes

A título de sistematização, os dados de identificação dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional foram organizados no quadro 02. Na sequência, foram detalhados os dados da história de vida e do processo de escolarização das crianças, trazidos, respectivamente, pelos pais ou responsáveis e pelos professores do ano vigente da realização do atendimento psicoeducacional.

Quadro 2 – Informações sobre os alunos

Aluno(a)	Idade	Ano do Ensino Fundamental I	Nº de reprovos	Queixa trazida pela escola
Augusto	9 anos	2º ano	Reprovou duas vezes o 2º ano	Dificuldade/“aversão” (sic) pela leitura e escrita. A escola suspeitava de dislexia. Em matemática ia bem e conseguia, inclusive, realizar cálculos mentalmente, desde que as situações-problema fossem lidas para ele. Do contrário, também não conseguia resolvê-las.
André	8 anos	3º ano	Reprovou uma vez o 3º ano	Dificuldades com leitura, escrita e cálculos matemáticos. A escola tinha uma preocupação com o comportamento de André, pois não se relacionava com as outras crianças. Suspeitavam que ele poderia ter autismo.
Helena	9 anos	3º ano	Reprovou uma vez o 2º ano	Dificuldades com a matemática, especialmente com a memorização dos processos necessários para realizar os cálculos. A escola pontuou que ela poderia ter um distúrbio de memória. Os professores precisavam repetir muitas vezes para que ela aprendesse.

Camila	7 anos	3º ano	Não teve reprovadas	Dificuldades em matemática. A escola tinha uma suspeita de discalculia, pois não era capaz de contar até o número 100, não reconhecia alguns números e invertia posições (por exemplo, solicitava-se que escrevesse o número 53 e ela escrevia o número 35).
Alice	12 anos	4º ano	Reprovou uma vez o 1º ano e uma vez o 3º ano	Dificuldades na fala, na leitura, na escrita e na matemática. A escola suspeitava de déficit intelectual.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados (2019).

3.4.1 Dados de Augusto

Entrevista com os pais ou responsáveis

A entrevista foi realizada com a mãe de Augusto, que afirmou que as dificuldades do filho com a língua portuguesa surgiram aos seis anos, quando ele entrou na escola. A mãe relatou que ela sempre é chamada pela escola devido a essas dificuldades.

Sobre a história do desenvolvimento uterino e extrauterino, contou que teve uma gravidez tranquila, sem complicações e o parto foi normal. Sobre o desenvolvimento motor, a mãe comentou que Augusto engatinhou com oito meses, andou com onze e com dois anos começou a controlar os esfíncteres (a creche auxiliou no processo).

No tocante ao desenvolvimento da linguagem, disse que Augusto balbuciou entre os seis e sete meses, começou a falar com um ano e meio e sua primeira palavra que falou foi “mãe”. Comentou que a criança fala um pouco errado, por exemplo, “cavinhão” (caminhão). Se fica nervoso, começa a gaguejar. Tem facilidade para contar histórias, fantasiar, mentir e conversar sozinho. Entende instruções, e não possui problemas de audição e de visão.

A mãe afirmou que ele é carinhoso, não gosta de brincar e é quieto, às vezes meio estressado, se comporta como adulto, conforme explicitado nas falas “nem parece ter criança em casa” e que “sempre foi assim”.

Sobre o relacionamento de Augusto com sua família, a mãe contou que ele não tem muito vínculo com o pai; tem um irmão por parte do pai que ele não gosta muito pelo fato de ser criança e ele não gostar de crianças. Assim, ele costuma ir contrariado para a casa do pai. Comentou que Augusto conversa muito com ela, principalmente antes de dormir (quando dormem juntos). Sobre a figura principal de autoridade, relatou que ele respeita muito a tia e a avó maternas. Completou que Augusto nunca teve regras, agora que está começando a dormir em quarto separado. A mãe contou ainda que faz acordos com ele, por exemplo, “se passar de ano vai ganhar celular” (sic).

A mãe disse que ele gosta de jogar bola, brincar com outras crianças na rua, gosta muito de escrever, mas que não sabe, o que qualificou como o “maior defeito” do Augusto. Gosta de jogos no celular, de livros, que a mãe lê para ele, porém, que não tem muita paciência, e gosta de contar história dos livros (baseado nos desenhos, já que não lê). Tem dificuldades de organizar suas próprias coisas, dizendo que está cansado. Além da escola, frequenta uma igreja (aos domingos) e o treino de futebol (nas quartas e sextas-feiras). Relatou que Augusto se dá melhor com crianças de sua idade, é mais sociável, não gosta de crianças mais novas e é “vergonhoso” (sic) com outros adultos.

Quanto ao seu histórico escolar, Augusto começou a frequentar a escola atual no 1º ano, sendo que antes foi matriculado em duas creches e uma escola de meio período. Reprovou o 2º ano duas vezes. A mãe afirmou que ele gosta da escola e não falta muito (somente quando está doente). Sobre as expectativas dele com a escola, ela afirmou que o filho gosta da escola por causa dos amigos e por causa das aulas de inglês.

Sobre o que Augusto tem facilidade, ela diz que tudo que dá para ele fazer, se ele prestar atenção, ele faz. Gosta de cantar em inglês, de matemática e educação física. Ela apontou as dificuldades dele com a disciplina de português.

Quanto à relação da família frente às dificuldades, ela relatou que Augusto já frequentou a fonoaudióloga em 2016, e que “deu uma melhorada”, parou de gaguejar, mas depois regrediu. A mãe disse que o ajuda a fazer tarefas, quando está disponível. Augusto sabe de suas dificuldades, que comenta em casa, em falas como: “mãe, eu preciso aprender a ler e a escrever, me ensina”. Sobre o que a mãe considera ser necessário fazer para ajudá-lo, ela diz que não tem a mínima ideia, não sabe mais o que fazer. A mãe espera que ele não reprove novamente.

Entrevista com os professores

Foram realizadas entrevistas com a professora regente e a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Na conversa com a professora regente, ela afirmou que o comportamento de Augusto é bom, exceto na aula de português, porque Augusto tem aversão à escrita, ele reconhece as letras e consegue escrever sílabas, mas ainda não consegue juntá-las para formar palavras. Por essa razão, a professora relatou que quando Augusto precisa escrever uma palavra ou frase em uma atividade, ela soletra para ele ou busca auxiliá-lo fazendo uma atividade mais fácil ou “adaptada” (nível de 1º ano). Contou que mesmo assim é necessário realizar mediações, por isso a professora o coloca sentado em frente a sua mesa.

Já sobre a matemática, a professora pontuou que ele conseguia interpretar os enunciados a partir da leitura de outra pessoa. Ainda utilizava o concreto para realizar as operações de adição e subtração (a multiplicação e divisão ainda não tinham sido trabalhadas à época), mas entendia e sabia montar as operações.

A professora da Sala de Apoio Pedagógico pontuou que à tarde Augusto era mais agressivo, principalmente nas revisões de português, talvez por estar cansado. Além disso, ressaltou que Augusto estava muito aquém (no processo de ensino-aprendizagem) dos outros alunos da turma, não conseguia organizar o pensamento para expressar uma ideia, o que percebia que causava sofrimento no aluno.

3.4.2 Dados de André

Entrevista com os pais ou responsáveis

A entrevista foi realizada com a mãe de André. Sobre as dificuldades da criança, a mãe afirmou que ele ficou metade do ano anterior sem estudar, devido a várias convulsões por conta dos medicamentos que tomava⁹, e com as convulsões precisou parar de tomar Ritalina por ordens médicas, o que gerou problemas na escola anterior. A mãe explicou que ele foi diagnosticado com hiperatividade leve, por um neurologista, que receitou Ritalina como tratamento. Teve convulsões e ficou dez dias internado na UTI, e parou de tomar o remédio. No dia da entrevista, a mãe relatou que ele continuava tomando Risperidona e passou a tomar

⁹ Ritalina (estimulante) para se concentrar, e Risperidona (antipsicótico) para dormir bem, porque tinha um sono agitado.

o Trileptal¹⁰ (por conta das convulsões). Considerando este diagnóstico, por orientações médicas, a mãe buscou o Centro Municipal de Apoio Especializado Interdisciplinar (CEMAE), o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), o Conselho Tutelar e o Ministério Público, para então conseguir uma vaga na escola atual, alegando que o filho deveria estudar perto de onde reside e em período integral. Segundo a mãe, depois que André passou a ter convulsões, houve uma alteração no exame de eletroencefalograma. Segundo ela, as dificuldades de André em português e matemática começaram em 2017, mas após as convulsões, se acentuaram.

A mãe relatou que André nasceu de parto normal e ficou na UTI por dez dias devido a uma má formação dos pulmões. Sobre o desenvolvimento extrauterino, a mãe comentou que André sentou com onze meses, engatinhou com um ano e meio, andou com quase dois anos e controlou os esfíncteres com quatro anos (com auxílio da mãe).

Sobre o desenvolvimento da linguagem, a mãe disse que ele demorou um pouco para falar (dois anos), e que balbuciou com um ano. Segundo a mãe, André possuía uma fala infantilizada. Ele já realizou exames de audição e visão, que apresentaram normalidade.

André vive com a mãe, sua bisavó e seus três irmãos de oito, cinco e três anos. Não tem contato próximo com o pai biológico. Na casa, André dorme no mesmo quarto que os demais membros da família. Sobre o comportamento da criança em casa, a mãe relatou que em alguns momentos ele chora sem motivo, pois não aceita ser contrariado. A figura de autoridade não está bem estabelecida, contudo, a mãe é quem mais respeita, pois ela assume uma postura autoritária. Sobre o relacionamento dele com os irmãos e com a família, ela afirmou que ele é agressivo.

A mãe acrescentou que André é uma criança complicada e muito difícil de lidar, que nunca funciona nenhum tipo de acordo com ele. Sobre as qualidades, ela disse que o filho é amoroso, “apesar de tudo” (sic).

Sobre o relacionamento com outras pessoas, a mãe disse que André não tem muitos amigos, que gosta de brincar sozinho fora de casa e que se distrai com qualquer coisa. Não costuma utilizar muito o celular ou assistir televisão. A mãe afirmou que ele gosta de fazer catequese. Sobre as atividades que a criança realiza com êxito a mãe citou brincar de bola, e disse que percebe que ele se esforça para ler e escrever (sempre pede a ajuda do irmão mais velho). Sobre as atividades que possui dificuldade, mencionou a leitura e a escrita.

¹⁰ Anticonvulsivante recomendado para tratamento de epilepsia e transtorno bipolar.

Acerca do histórico escolar, a mãe relatou que a criança passou por uma creche, uma escola municipal, na qual teve os problemas já mencionados, e pela escola atual. Contou que ela tem uma expectativa de que nessa escola ele será ajudado. Afirmou que ele gosta de ir pra escola, que é assíduo, e que só faltou mesmo quando ficou afastado por problemas de saúde (pelo período de seis meses). Ao ser questionada sobre o que era necessário fazer para ajudá-lo a superar as suas dificuldades a mãe não soube responder, também não soube dizer sobre as suas expectativas em relação ao estudo do filho.

Entrevista com os professores

A entrevista foi realizada com a professora regente e a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Ambas as professoras iniciaram comentando que o maior problema de André era o seu comportamento. Quando ele ficava chateado com algo, “emburrava”, parava de falar, abaixava a cabeça e não fazia mais a atividade. Ambas também comentaram a dificuldade de André em se relacionar com as demais crianças.

A professora regente acrescentou que André necessitava de repetições de comandos, era copista e não pedia ajuda para realizar as atividades. A professora verificou que André possui trocas e omissões na escrita, lê sílaba a sílaba e, em relação aos conteúdos matemáticos, ainda não sabia montar as operações, mas já as compreendia.

3.4.3 Dados de Helena

Entrevista com os pais ou responsáveis

A entrevista foi realizada com a mãe de Helena. A mãe afirmou que as dificuldades de Helena surgiram quando ela entrou na escola, a qual sempre reclamava que ela não aprende. A mãe contou que nota isso em casa quando a auxilia na resolução das tarefas e que quando insiste em alguma atividade, ela chora. A escola chamou a mãe e encaminhou Helena para a psicóloga, que afirmou não haver nenhum problema e que deviam respeitar o “tempo dela”.

Sobre a história do desenvolvimento uterino e extrauterino, a mãe afirmou que ela descobriu sua gravidez no 5º mês, já que pensava que não podia ter filhos. Teve eclampsia e Helena nasceu no sexto mês, com 680 gramas e problemas no pulmão. A mãe relatou que Helena sentou com seis meses, recordou que com oito meses ela andou no triciclo infantil, engatinhou com um ano, correu e pulou com dois anos (com ajuda) quando frequentou a creche.

Apresentou controle dos esfíncteres aos dois anos, mas a mamadeira não conseguiu deixar até o dia em que foi realizada a entrevista.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem, a mãe disse que Helena balbuciou com mais de um ano, e suas primeiras palavras foram “mamá” e “papá”. A mãe contou que não apresenta dificuldades na fala. No que se refere à visão, fez exames que acusaram miopia e por isso, desde então, usa óculos.

No relacionamento de Helena com sua família, a mãe relatou que o pai não brinca muito com ela, tampouco a mãe, mas que conversam bastante. Em família, afirmou que eles almoçam juntos e que ela sai mais com a madrinha, de quem gosta muito. Helena não tem responsabilidades em casa, além de organizar suas coisas. A principal figura de autoridade é a mãe. Comentou que as repressões são feitas em forma de diálogo, sendo que antes castigava mais, mas agora quando briga com Helena, ela se desculpa.

A mãe a definiu como uma criança que se sente sozinha, que não tem com quem brincar em casa, que se queixa que ninguém gosta dela, que é carinhosa, companheira, que não gosta de briga, assume erro de outra pessoa, gosta de ter a atenção concentrada apenas nela. A mãe comentou que ela emburra quando é contrariada, que gosta de brincar de correr, andar de bicicleta, de “casinha” e de “escolinha”. Gosta muito de fazer carta e de desenhar. Além de gostar de televisão, assiste desenhos como *The Simpsons*, *Pica-Pau*, entre outros. Contou que “obriga” a mãe a ver filmes de terror com ela.

Sobre o histórico escolar, Helena frequentou a creche antes da escola atual e nesta escola repetiu o 2º ano. Ela não tem muitas faltas. A mãe afirmou que a filha apresenta mais facilidade com o português, já em matemática apresenta uma “confusão” (sic), principalmente nas operações de divisão. A mãe afirmou que ela não sabe de suas dificuldades, porque fala que é muito inteligente e que quando soube da reprovação, chorou. A mãe contou que espera que ela não reprove novamente.

Entrevista com os professores

Foram realizadas entrevistas com a professora regente e com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. A professora regente da turma de Helena foi também sua professora no período da tarde, e disse que quando ela quer fazer algo, faz, mas se distrai facilmente e conversa bastante. Acrescentou ainda que ela é impulsiva, agitada, ansiosa e quando a tarefa exige mais raciocínio começava a chorar, fala que não consegue. Afirmou que Helena precisa de muita mediação, principalmente na matemática. Comentou que ela não consegue assimilar

os conceitos (suspeitava de algum problema de memória), comete erros ao montar as operações matemáticas e não consegue compreender situações-problema. Por outro lado, em português vai bem.

A professora da Sala de Apoio Pedagógico pontuou que Helena é esforçada, tem vontade de aprender e sempre pede ajuda. Às vezes se distrai e não presta atenção, assim que a professora termina de falar, ela pergunta a mesma coisa novamente. A professora ressaltou que Helena é insegura e vive tendo supostas dores para fugir de algo. Contou que acredita que ela sabe das dificuldades dela e sabe que muitas vezes não compreende porque não presta atenção.

3.4.4 Dados de Camila

Entrevista com os pais ou responsáveis

A entrevista com a mãe de Camila. A mãe expôs que ela é chamada na escola desde o primeiro ano da criança por queixas relacionadas ao seu atraso em relação aos outros alunos, sendo que o motivo desse ano, excepcionalmente, foi sua dificuldade em matemática, “pois ler e escrever ela já consegue bem”. A mãe comentou que, após realizar um reforço escolar na área da Língua Portuguesa, a filha aprendeu a escrever.

Sobre o desenvolvimento uterino e extrauterino, a mãe engravidou aos 19 anos, e passou muito estresse devido à idade e irresponsabilidade do pai biológico. O parto foi cesáreo. Camila nasceu com 4,1kg e 54 cm. A mãe comentou que teve “um pouco de depressão pós-parto”. Segundo a mãe, Camila controlou a cabeça com cinco meses, não engatinhou, andou com um ano e três meses, pelo fato de ser muito grande e gordinha, não corria e não pulava muito. Controlou os esfíncteres com três anos com auxílio da mãe.

Sobre o desenvolvimento da linguagem, a mãe afirmou que ela começou a falar corretamente com um ano e seis meses, mas que com um ano já balbuciava palavras como “mama”.

A mãe comentou que Camila se queixa de que não escuta bem, porém realizou exames de audição que apresentaram normalidade. Comentou que uma das causas pode ser a rinite da filha. Complementou que Camila também se queixa de que não enxerga, mas já fez um exame de visão que acusou normalidade, mas a mãe comprou óculos sem grau para agradar a filha.

Camila vive com a mãe e seu companheiro, padrasto de Camila, e contou que possuem boa relação. O contato de Camila com o pai biológico ocorre em média uma vez ao mês, quando

a menina vai visitar a avó, porém não possuem uma relação muito próxima. Ela possui um irmão por parte do pai.

Em relação ao histórico de saúde, a mãe relatou que Camila sofre com alergias frequentes, toma vários remédios e faz inalação diariamente.

A mãe afirmou que ela é a figura de autoridade. Sobre as qualidades e defeitos de Camila, apontou que a filha é carinhosa, comunicativa e que compartilha suas coisas (não é egoísta), às vezes é estressada, faz birras e não é organizada. Completou que ela não possui responsabilidades na casa, e nem toma banho sozinha.

Relatou que o primeiro recurso utilizado para auxiliar Camila em suas dificuldades no processo de escolarização foi recorrer a uma psicóloga, que está acompanhando Camila a cerca de um mês. Segundo a mãe, ela gosta de brincar com brinquedos pequenos, massa de modelar, quebra-cabeça e recortes, e que é muito detalhista. Além disso, a família realiza várias atividades juntos (jogos da memória, jogos da velha, banco imobiliário), e quase todos os fins de semana eles passeiam no shopping e costumam comprar brinquedos para Camila.

Sobre o relacionamento com as outras pessoas, a mãe disse que ela é sociável, que não tem muitos amigos na vizinhança, pois eles não conhecem muitas pessoas. A mãe disse que Camila não comenta muito sobre a escola.

No que se refere às atividades que a criança realiza com êxito a mãe citou “jogos”. E as que ela tem dificuldade de realizar a mãe citou a matemática (comentou sobre a dificuldade no banco imobiliário), mas que a filha escreve muito bem, apesar de haver notado que às vezes escreve algumas letras espelhadas. Segundo a mãe, Camila lê pausadamente.

Camila estuda desde o 1º ano na mesma escola, e a queixa apareceu desde sua entrada nessa escola. A mãe comentou que já foi chamada na escola por problemas de comportamento, como brigas e conversa excessiva. Camila é assídua, só falta quando está doente. Em relação às medidas tomadas pela escola para ajudar na superação das dificuldades em matemática da criança, a mãe disse que a escola sempre ajuda. Afirmou que ela participou da Sala de Apoio Pedagógico na escola e avançou muito, por exemplo, aprendeu a ler. A mãe contou que gostaria que a filha pudesse frequentar a sala novamente durante esse ano, mas focando na matemática. A mãe comentou que Camila gosta da professora da Sala de Apoio Pedagógico. Sobre as expectativas em relação aos estudos de Camila, a mãe disse que não gostaria que ela reprovasse.

Entrevista com os professores

Foram realizadas entrevistas com a professora regente e a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Segundo a professora regente, Camila apresenta sérias dificuldades de matemática: não tem domínio da dezena, não sabe antecessor e sucessor e não realiza operações básicas. Contudo, apresenta adequado domínio da leitura e escrita. A professora relatou que a criança se demonstra dispersa e dependente, pois necessita de incentivo e mediação constante. Além disso, cria conflitos com os colegas. É constantemente atrasada e sonolenta. Em matemática, sempre diz que não sabe ou não conhece os números, fugindo de realizar atividade. Em português, consegue recontar histórias e gosta de participar desse tipo de atividade.

A professora da Sala de Apoio Pedagógico acrescentou que Camila é “sempre bem dispersa” e “sem foco”. Em sala de aula, apresenta falta de atenção e fica a maior parte do tempo desenhando em pedaços de papel. O comportamento é o mesmo em todas as aulas, exceto nas aulas de contação de histórias. Segundo a professora, Camila também desenha e pinta bem. Escreve com sequência de ideias, mas seu texto não tem estrutura (nos parágrafos, na pontuação, separa ou junta palavras, comete erros ortográficos) e seus números são espelhados. Sobre a matemática, afirmou que ela não sabe o número, não tem noção de quantificação e só realiza a operação se essa estiver montada. Além disso, não apresenta autonomia, necessitando de constantes mediações.

3.4.5 Dados de Alice

Entrevista com os pais ou responsáveis

A entrevista foi realizada com a mãe adotiva de Alice, a qual, em termo biológico, é sua tia-avó. A mãe expôs que a criança apresenta dificuldades na fala e na leitura, problemas de processamento auditivo, tem fortes e constantes dores de cabeça e problema na visão devido à encefalite. Sobre a encefalite, a mãe comentou que Alice perdeu todos os seus movimentos e foi internada em 2014. Após esse ocorrido tomou medicação e foi feito o acompanhamento com uma fonoaudióloga e uma fisioterapeuta durante 30 dias. Recentemente, foi realizada uma ressonância e um eletroencefalograma que demonstraram normalidade.

Desde os 3 anos, Alice vive com a mãe adotiva e tem pouco contato com a mãe biológica. Na casa de Alice, vivem sua mãe adotiva, a companheira da mãe, a irmã de 13 anos

e a avó. A gravidez de Alice foi conturbada devido a problemas de pressão alta da mãe biológica. O parto foi normal e realizado em um hospital da cidade.

Sobre o desenvolvimento motor, a mãe relatou que a criança controlou a cabeça por volta dos seis meses, engatinhou aos oito meses, andou por volta de um ano e dois meses. No que tange ao controle dos esfíncteres, a criança já apresentava esse controle quando foi adotada, mas voltou a necessitar da fralda, deixando de usá-la logo depois. Hoje em dia apresenta, em algumas situações, dificuldades nesse controle.

Acerca do desenvolvimento da linguagem, a mãe comentou que Alice demorou muito para falar, devido às complicações de saúde. Comentou que falou sua primeira palavra aos quatro anos de idade. Segundo a mãe, depois disso a criança ainda demorou a dizer frases completas. Atualmente, ainda tem dificuldade na fala, faz algumas trocas de letras, mas compreende instruções diretas.

Relatou que Alice precisa fazer exames para saber sobre a audição. Em relação à visão, tem problemas devido à encefalite, precisa usar óculos, mas não os usa, por medo das outras crianças rirem dela. A mãe, para proteger a filha, permite que ela não use os óculos.

A mãe disse que Alice é ativa, afetuosa, carinhosa, preocupada, amorosa e fácil de lidar. Porém, às vezes é teimosa. A mãe pontuou que não sabe se a criança não entende ou se é insistente, pois por vezes apresenta comportamento infantilizado, isto é, faz birra e chora exageradamente. A criança também é desorganizada, não tem rotina e gosta de ficar sozinha.

Alice gosta de jogo da memória, baralho, boneca, jogar bola na rua, de brincar de cozinhar em casa, sua brincadeira preferida, e de brincar de “escolinha” com outras crianças. Ela não costuma assistir televisão, gosta de computador, tenta ler, mas não o faz fluentemente, por isso a mãe lê com ela semanalmente.

Sobre as atividades que ela realiza com êxito, a mãe pontuou que Alice sabe cozinhar, dançar, aprendeu partituras muito bem, tem ritmo, faz bem atividades de artesanato (a mãe trabalha com biscuit). Também sabe sobre os lugares de guardar as coisas em casa e é atenta. Sobre seu relacionamento interpessoal, a mãe afirma que Alice se relaciona bem com os primos que moram na frente de casa e com os amigos da rua.

Quanto ao histórico escolar, Alice frequentou uma escola particular antes de conseguir vaga na creche. Aos cinco anos, foi matriculada numa escola municipal, no 1º ano, onde repetiu o ano (a mãe não sabe ao certo se foi no 1º ou 2º ano). Aos nove anos, a criança voltou à escola particular, onde repetiu o 3º ano. No ano de 2017, no mês de agosto, a criança foi transferida para a escola municipal em que estudava na época da pesquisa. A mãe relatou que as muitas mudanças de escola ocorreram devido ao fator financeiro da família.

Sobre o desempenho escolar, a mãe contou que Alice conta o que aprende nas aulas, gosta de todas as disciplinas, não tem uma preferida. Consegue escrever o próprio nome e algumas palavras. Tem maior dificuldade na fala e na leitura. Também tem dificuldade com “problemas de matemática”. Comentou que suas dificuldades em matemática surgiram esse ano, mas que sempre teve dificuldades na leitura. Ao ser questionada sobre a expectativa em relação ao estudo de Alice, a mãe não soube responder o que esperava ou o que poderia ser feito para que a filha superasse as suas dificuldades.

Entrevista com os professores

A entrevista foi realizada com a professora regente e com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. A professora regente comentou que Alice não dá trabalho em termos de comportamento, é comprometida, não desobedece, é sociável (apesar de tímida), não exclui outras crianças e é um pouco carente (sempre que vê a professora a abraça). Destacou ainda que Alice não era assídua, principalmente em dias de prova e pontuou que faltava um comprometimento da família.

A professora regente e a professora da Sala de Apoio Pedagógico apontaram a dificuldade na fala de Alice. Acrescentaram que ela conhecia as letras, lia sílaba a sílaba e escrevia sem sequência, cometendo vários erros ortográficos. Já na matemática, apresentava dificuldade apenas com a operação de divisão, sendo que a operação de multiplicação conseguia realizar com a mediação.

3.5 Dados da avaliação psicológica inicial

Como já exposto, a avaliação psicológica inicial embasada na Psicologia Histórico-Cultural foi realizada por psicólogas integrantes do projeto “Avaliação psicológica das queixas escolares: ampliando fronteiras para a compreensão das dificuldades no processo de escolarização”. As atividades aplicadas durante o processo foram embasadas em experimentos realizados pelos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural. Estas foram as seguintes: entrevista inicial com a criança por meio do desenho da família e da escola; brincadeira de jogo de papéis;

atividades que avaliavam as funções psicológicas superiores, utilizando a mediação de signos; atividades de leitura, linguagem escrita e matemática¹¹.

3.5.1 Avaliação psicológica inicial de Augusto

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

A avaliação psicológica inicial foi realizada no segundo semestre de 2017, quando Augusto tinha 8 anos de idade. Percebeu-se que ele demonstrou que entendia as instruções dadas e as seguia, apesar de não se mostrar disposto, e utilizava com frequência expressões como “não consigo”, “não sei” e “é muito difícil”. Além disso, queixava-se para escrever seu nome e realizar desenhos. Também apresentava dificuldades na fala, por exemplo, omitia o “r” das palavras.

Sobre seu comportamento durante os jogos propostos, Augusto se mostrava muito envolvido e mais falante. Quando percebia que poderia perder um jogo, tentava trapacear.

Ele comentou que gostava de brincar na sala de aula, sendo que preferia brincadeiras mais motoras, como correr. Analisou-se que Augusto poderia brincar muito em sala ou ficava disperso porque não via sentido no conteúdo das disciplinas, já que estava bem aquém do nível da turma pelo fato de não saber ler.

Esfera cognitiva (atenção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, função simbólica, atividade voluntária)

Augusto apresentou a capacidade de direcionar sua atenção, contudo ela estava ligada aos seus interesses, em atividades propostas que envolviam brincadeiras, por exemplo, ele tinha mais facilidade em focar a atenção. Ademais, ele conseguia fazer uso de signos para auxiliar na concentração nas atividades, porém, era necessária a mediação do adulto.

Augusto demonstrou certa dificuldade com a memorização. Por exemplo, quando foi solicitado que memorizasse uma lista de dez palavras, ele se lembrou de apenas três, e quando lhe foi pedido que memorizasse uma lista de dez números, recordou de apenas de cinco. Além disso, observou-se que Augusto não conseguia fazer uso de signos auxiliares para memorizar.

¹¹ Mais detalhes poderão ser obtidos na tese em elaboração por Ana Paula Alves Vieira, pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM.

Entretanto, vale mencionar que no tradicional jogo de memória com figuras demonstrou muita facilidade, percebendo sempre quando a figura já havia saído. Novamente, notou-se que quando a atividade estava mais direcionada aos seus interesses, ele se orientava melhor em função de levá-la até o fim.

Quanto ao pensamento, observou-se que Augusto apresentou pensamento empírico. Em relação à formação de conceitos, Augusto demonstrou ter dificuldades em nomear grupos, em abstrair uma característica comum e em fazer generalizações. Além disso, observou-se que tinha um vocabulário muito pequeno.

No que tange à sua organização tempo-espacial, Augusto soube dizer o dia do mês e da semana, bem como qual dia do mês e da semana seria o próximo. Mostrou que sabia os dias da semana e se localizar neles, mas não lembrou o ano vigente. Ele não recordou o nome da escola, mas pôde dizer qual a sua série. Soube dizer a idade e o dia do seu aniversário, mas não qual era o mês.

Em relação à função simbólica, importante para o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, Augusto demonstrou dificuldade em simbolizar objetos por meio de blocos lógicos, conseguindo propor símbolos apenas a partir de mediações. Entretanto, quando foi proposto que simbolizasse o dinheiro por meio de papéis cortados em retângulos, ele prontamente escreveu valores nos papéis, demonstrando que tem mais facilidade em significar os materiais a partir da linguagem matemática.

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

A partir das atividades realizadas com Augusto, observou-se que ele não dominava o código linguístico, ou seja, não era alfabetizado. Foi possível perceber uma aversão por escrever e até mesmo por desenhar. Entretanto, na execução do jogo Vira Letras, ele conseguiu formar palavras pequenas e que geralmente começavam com uma das letras que sorteava.

Em relação à leitura em situação de brincadeira, Augusto tentou ler a lista de anotações da psicóloga. Mesmo verbalizando que achava difícil, ele deduziu algumas palavras. Percebeu-se, portanto, que ele não sabia ler. A partir da mediação da psicóloga, fazia leitura silábica, porém não conseguia juntar sílabas com três letras, tampouco juntar as sílabas para formar a palavra. Ele demonstrou dificuldade em reconhecer o valor sonoro de uma sílaba e em identificar a relação entre grafemas e fonemas.

Em relação à análise de seu caderno de produção de texto, verificou-se que Augusto não sabia escrever palavras, de modo que não era possível compreender seus textos. Por exemplo,

para escrever “eu gosto de pipoca” (escrito pela professora provavelmente depois de Augusto falar o que havia escrito), ele escreveu: “PEROS DEARIO PIPOCA CALAHTOSAE”.

Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Na avaliação, Augusto demonstrou ter internalizado o sentido da matemática, apresentando facilidade em significar os materiais a partir da linguagem matemática, como quando propôs desenhar números nos retângulos que representariam o dinheiro. A psicóloga perguntou se ele sabia quais notas existiam e ele respondeu que sim, escrevendo em seguida nos papéis “2”, “5”, “10”, “20”, “50”, “100”, repetindo algumas notas até que tivesse colocado o valor em todas. Augusto destacou que queria colocar número em todos os papéis e que queria colocar R\$1,00 também, mas não poderia porque senão teria que cortar em círculo, porque era moeda.

Durante as atividades, foram propostas situações-problema que exigiam o cálculo de operações matemáticas de soma e subtração, Augusto fez o cálculo mentalmente, sem dificuldade. Em uma das atividades conseguiu realizar mentalmente a decomposição da quantia de R\$16,00 em uma nota de R\$10,00, uma de R\$5,00 e uma moeda de R\$1,00. Augusto verbalizava: “faz mais contas pra mim que eu quero fazer” (sic). Então, a psicóloga montava várias operações de soma e subtração e ele respondia corretamente a todas. Percebeu-se que quando ele apresentava dificuldade em algo, tentava esconder, por ter internalizado que ele era bom em matemática, como ele sempre enfatizava, por isso não queria mostrar suas dificuldades.

Ademais, Augusto mostrou que não tinha totalmente consolidado as noções de grandeza, medida, conjunto, classe e quantidade, as quais eram necessárias para que a criança aprendesse os números e a operar com eles, conteúdo sobre operações do ano ao qual pertencia à época da avaliação.

3.5.2 Avaliação psicológica inicial de André

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

A avaliação psicológica inicial foi realizada no primeiro semestre de 2018, quando André tinha 7 anos de idade.

Em um primeiro momento, ele se mostrou uma criança mais introspectiva, porém, aos poucos, foi se soltando e expressou alguns sentimentos acerca da família e da escola. Inicialmente, quando chegava mais quieto e era questionado se havia acontecido algo, ele respondia que não sabia, tinha dificuldades em expressar o que sentia no momento. Por outro lado, após algumas sessões abraçou as psicólogas e expressou que gostava das brincadeiras. Somente em um dos encontros se recusou a fazer as atividades, chorou alto, abaixou a cabeça e não falou mais nada. Em seguida, com a intervenção das psicólogas e da coordenadora pedagógica da escola (que ouviu o choro e foi até a sala), ele voltou a fazer as atividades propostas (a coordenadora pedagógica comentou que era comum ele “emburrar” e não fazer nada durante a aula, mas nunca tinha chorado como aconteceu). As psicólogas sugeriram que ele fizesse um desenho do motivo do choro, e ele fez. Então, conduziram a conversa a partir do desenho. Também realizaram um combinado com André: ele deveria dizer quando estivesse triste com alguma coisa. A partir disso, nos encontros posteriores ele se mostrou disposto a realizar as atividades, chegava animado e abraçava as psicólogas.

Para as psicólogas, André se descreveu em um primeiro momento como um menino que faz “contas” bem, mas que não sabe fazer “letra de mão” (sic). Assim, ele colocava como disciplina preferida a matemática. Sobre a profissão que ele gostaria de seguir, ele disse que gostaria de cuidar de cachorro, porque gostava dessa espécie de animal.

Esfera cognitiva (atenção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, função simbólica, atividade voluntária)

Na atividade preparada para avaliar a atenção, André se manteve atento ao jogo e conseguiu obedecer a uma das regras propostas, fazendo uso de signo para realizar a tarefa. Demonstrou que estava atento às instruções.

Em relação à memória, André demonstrou dificuldades quando foi solicitado que memorizasse uma lista de dez palavras, lembrando-se de apenas de três. André também não conseguiu utilizar signos para auxiliá-lo na memorização, sendo que foi necessária a mediação da psicóloga.

No que se refere ao pensamento, observou-se que André tinha um pensamento empírico. Quanto à formação de conceitos, notou-se que André formava grupos e os nomeava a partir de sua função, por exemplo, coisas “para fazer comida” (sic), “que anda” (sic), usando verbos e não palavras que agrupavam os elementos do conjunto. Entretanto, demonstrou que já estava se apropriando de algumas generalizações maiores, tais como “comida” e “formas de sapato”.

No que tange à sua organização tempo-espacial, demonstrou dificuldades, pois não soube dizer o dia do mês, nem da semana. Também não soube se localizar em que dia seria o seguinte. Ao ser questionado sobre os dias da semana, não soube responder. Além disso, não conseguiu dizer o nome da escola atual e perguntou se era o nome da escola anterior, mas soube responder quais eram sua série e turma. Ao ser questionado sobre sua idade, dia do aniversário e quantos anos faria no próximo aniversário, respondeu a sua idade, mas não sabia o dia do aniversário, disse que nunca teve nada e que ele só teve um aniversário, associando a data à comemoração.

Quanto à função simbólica, André demonstrou dificuldades em representar simbolicamente os materiais. Por exemplo, não soube simbolizar objetos com blocos lógicos, precisou de brinquedos concretos para representar. Novamente, pôde-se observar que suas ações são concretas e seu pensamento empírico.

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

A partir das atividades realizadas com André, observou-se que o aluno dominava o código linguístico (era alfabetizado) e estava em fase de letramento, pois apresentava domínio dos gêneros textuais.

André mostrou que compreendia o sentido da escrita. Por exemplo, em um dos encontros, quando lhe foi perguntado no final do primeiro encontro quais eram os nomes das psicólogas, ele não se lembrou, então pediu um papel para anotar para que pudesse se recordar dos nomes na semana seguinte.

Verificou-se que ele reproduzia a fala oral na linguagem escrita. No jogo de papeis de fazenda, ele deveria identificar qual seria o seu papel, e escreveu: “eu cou o fagedero” (sic) (“eu sou o fazendeiro”), não simbolizando apenas com uma palavra. Também se observou que cometia omissão e troca de letras. Ao ser solicitado que fizesse uma lista do que tinha em uma fazenda, André escreveu: “banana, morago, salada, galinha, prcinho, girasol, maca, lalaga” (banana, morango, salada, galinha, passarinho, girassol, maçã e laranja).

Percebeu-se que ele tinha mais facilidade em escrever palavras que não tinham encontro consonantal ou de vogal. Encontrou dificuldade principalmente com as palavras que tinham a letra “r”, possivelmente por causa da dificuldade na fala. Ainda, quanto à escrita, observou-se que André não havia aprendido a letra cursiva.

Quanto à leitura, André lia sílaba a sílaba pausadamente. Contudo, demonstrou que entendia o conteúdo. André reconhecia o valor sonoro das sílabas e identificava a relação entre grafemas e fonemas.

Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

André comentou que gostava e que era bom em matemática. Verificou-se que ele realizava as operações matemáticas de soma e subtração corretamente, mas quando já estavam montadas. Quando a psicóloga solicitava que ele montasse a operação no papel, ele escrevia “CDU”, que representava centena, dezena e unidade, e representava a operação, nem sempre corretamente, demonstrando que o ato de colocar CDU era uma cópia e que ele não havia se apropriado dessa forma de resolver atividade. André tinha ainda mais dificuldade com as operações matemáticas de multiplicação e divisão.

De acordo com as atividades realizadas, André mostrou que possuía habilidades consolidadas referentes às noções de grandeza, medida, conjunto, classe e quantidade, as quais eram necessárias para que a criança aprendesse os números e a operar com eles, conteúdo sobre operações do ano ao qual pertencia à época da avaliação.

3.5.3 Avaliação psicológica inicial de Helena

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

A avaliação psicológica inicial foi realizada no segundo semestre de 2017, quando Helena tinha 8 anos de idade. Percebeu-se que ela dava respostas bastante elaboradas e se mostrava bastante altruísta (como quando relatou que queria ser médica para salvar vidas e quando disse que gostaria que todas as pessoas falassem todas as línguas, demonstrando preocupação com o amigo da sala).

Nas brincadeiras e nas atividades realizadas, Helena demonstrou entender as instruções. Percebeu-se que ela precisava da direção do adulto para colocar limites e regras.

Já no primeiro encontro foi possível conhecer os interesses de Helena, uma vez que se mostrou muito espontânea e comunicativa. Narrou que o acontecimento mais feliz da vida dela foi quando a criatividade entrou na sua cabeça. Ela descreveu esse momento dizendo que dobrou o papel e fez uma bolsinha para colocar um cartão.

Helena se caracterizou como uma menina criativa e inteligente (conforme os pais falam para ela). Reconheceu sua dificuldade em matemática e disse que gostaria de aprender, para deixar a mãe mais feliz. Afirmou que essa era a disciplina que menos gostava, porque tinha que pensar e às vezes ela não conseguia e chorava.

Helena contou que gostava da escola, principalmente do “recreio”, porque dava para brincar. Relatou que também gostava da hora de ir embora, mas ela gostaria de ir embora com os pais e não de transporte escolar. Em sala de aula, contou estudava, brincava e conversava, porque entendia que a escola era lugar de estudar e brincar.

Esfera cognitiva (atenção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, função simbólica, atividade voluntária)

Helena demonstrou ter dificuldades em focar a atenção, pois dispersava com facilidade mesmo quando estava olhando diretamente para a psicóloga. Também teve dificuldade para fazer uso de signos auxiliares para direcionar a atenção, sendo necessária a mediação.

Em relação à memória, Helena inicialmente não se lembrava das atividades realizadas nos encontros anteriores, porém com alguma dica da psicóloga, ela conseguia responder. Observaram-se momentos em que ela esquecia o que estava falando ou o que lhe era perguntado. Nessas situações, mostrava-se pouco interessada na conversa.

Na atividade realizada para avaliar a memória, solicitou-se que ela memorizasse uma lista de dez palavras, e Helena se lembrou de apenas duas. Contudo, conseguiu fazer uso de signos para auxiliá-la na memorização.

Em atividades que avaliaram a organização do pensamento, ela demonstrou ter facilidade tanto com ações concretas como verbais. Quanto à capacidade de planejamento (antecipação da finalidade da ação, relacionada à internalização do objeto), Helena apresentou dificuldades em situação de estudo.

Em relação à organização tempo-espacial, Helena soube dizer os dias presente e seguinte. Quando questionada sobre o dia anterior, não soube dizer, e quando foi questionada sobre o que havia feito no dia anterior, ela respondeu que tinha ido à escola (era um domingo). Quando perguntada sobre os dias da semana, começou a dizer os meses. Após a mediação com a fala de que os dias da semana eram apenas sete, ela soube dizer os dias de segunda a domingo. Soube responder sobre o ano e também soube dizer o nome

completo da escola e sua série. Respondeu corretamente sobre sua idade e o dia do aniversário.

No que se refere à função simbólica, mostrou que conseguia representar os objetos por meio de blocos lógicos e não necessitava usar algo concreto para brincar. Além disso, a voluntariedade de Helena se destacou em situação de brincadeira, porque envolvia o interesse dela.

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

A partir das atividades realizadas com Helena, observou-se que ela dominava o código linguístico, ou seja, era alfabetizada, e estava em fase de letramento, demonstrando domínio dos gêneros textuais.

Helena mostrou que reconhecia o sentido da escrita. Percebeu-se que ela tinha facilidade em escrever e que cometia poucos erros em relação à escrita. Ao listar objetos que via em uma figura, escreveu “ursinho”, “pantufa” e “sapato”, errando apenas a palavra relógio, que escreveu “relojo”, que conseguiu escrever corretamente com ajuda.

Helena leu frases e textos sem dificuldades, de forma rápida e fluída, e lia até mesmo quando não lhe era pedido. Ela reconhecia o valor sonoro de uma sílaba e identificava a relação entre grafemas e fonemas. Em relação à conceitualização, demonstrou que conseguia reconhecer o assunto de um texto.

Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Helena demonstrou que não via sentido na matemática. Tinha muita dificuldade com todas as operações matemáticas, especialmente em divisão (que verbalizou ter aversão). Além disso, não sabia resolver situações-problema.

De acordo com as atividades realizadas, Helena mostrou que não possuía habilidades consolidadas referentes ao que era esperado de uma criança do Ensino Fundamental. Ela apenas estava consolidando noções de grandeza, medida, conjunto, classe e quantidade, as quais eram necessárias para que a criança aprendesse os números e a operar com eles, conteúdo sobre operações do ano ao qual pertencia à época da avaliação.

3.5.4 Avaliação psicológica inicial de Camila

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

A avaliação psicológica inicial foi realizada no primeiro semestre de 2018, quando Camila tinha 7 anos, idade em que também foi realizado o atendimento psicoeducacional. Camila se mostrou uma criança extrovertida, observadora e espontânea. Gostava de comentar sobre a aparência das psicólogas ou sobre materiais diferentes que ela percebia que elas levavam para o encontro. Camila também demonstrou facilidade em expressar sentimentos acerca da família e da escola. Sobre a disciplina que ela mais gostava, relatou que era português, porque tinha tarefas legais, e também gostava de artes, pois gostava de desenhar.

Durante os encontros Camila demonstrou que percebia a sua dificuldade em matemática e que era algo que a incomodava. Inclusive, quando lhe foi solicitado que se descrevesse, falou o que gostava (abraçar o bicho de estimação), algumas características (carinhosa, inteligente, e não sabia os números). Camila também disse que era teimosa e desorganizada (os pais diziam).

Camila mostrou que gostava de mostrar conhecimento, falar sobre coisas que já tinha aprendido, como quando falou o nome de frutas em inglês, escreveu o nome dela em letra cursiva e quando comentou de um jogo que falava do cordão umbilical do bebê. O fato de não reconhecer os números a incomodava, e contou que gostaria que na escola tivesse mais material dourado para que conseguisse fazer as atividades, pensando em uma solução para o enfrentamento dessa dificuldade.

Esfera cognitiva (atenção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, função simbólica, atividade voluntária)

Camila demonstrou dificuldade em focar a atenção, e também em fazer uso de signos para direcionar a sua atenção, sendo necessária a mediação.

Quanto à memorização, Camila também demonstrou dificuldades, como quando lhe foi solicitado que memorizasse uma lista de dez palavras e se lembrou de apenas duas. Também teve dificuldades em fazer uso de signos para fins de memorização, necessitando de mediação para finalizar a atividade.

Em relação ao pensamento, Camila conseguiu formar grupos, abstrair características comuns de objetos e realizar generalizações, tanto em ações concretas como em ações verbais. Porém, algumas vezes, por não conhecer um objeto ou palavra (tinha um vocabulário pequeno),

teve dificuldades em formar grupos. Na atividade de montar um quebra-cabeça, Camila realizou a atividade sem dificuldades, demonstrando boa capacidade de planejamento (sabia antecipar a finalidade de ação relacionada à internalização do objeto).

Os desenhos de Camila apresentavam movimento, mostrando que possuía uma boa percepção gráfico-espacial. Em relação à organização tempo-espacial, ela apresentou algumas confusões em relação ao tempo (que podiam estar relacionadas à dificuldade com números) e facilidades na organização espacial. Soube dizer o nome completo da escola, bem como sua série e turma. Soube dizer o endereço de sua casa e como chegar até lá partindo da escola, mostrando o caminho com as mãos. Ao ser questionada sobre sua idade, o dia do aniversário e quantos anos faria no próximo aniversário, respondeu a sua idade, disse qual era o dia do aniversário, mas não soube dizer quantos anos teria no próximo aniversário. Soube dizer o dia do mês, mas não o dia da semana.

Em relação à função simbólica, mostrou capacidade em simbolizar objetos por meio de blocos lógicos, utilizando-os na brincadeira. Demonstrou que controlava o seu comportamento a partir das regras implícitas no papel que representava na brincadeira relacionada ao seu interesse. Porém, demonstrou dificuldade na voluntariedade quando em atividade de estudo.

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

A partir das atividades realizadas com Camila, observou-se que dominava o código da linguagem (era alfabetizada) e estava em fase de letramento, tendo domínio dos gêneros textuais.

Camila demonstrou ver sentido na escrita em vários momentos. Afirmou que não sabia “letra de mão” (sic), mas em vários momentos optava por escrever os produtos com letra cursiva. Sempre solicitava ajuda, mas escrevia sem grandes dificuldades.

Percebeu-se que tinha facilidade em escrever palavras, inclusive as que tinham encontro consonantal ou de vogal. Em uma das atividades Camila escreveu as palavras “edredom”, “ursinho” e “relógio”. Encontrou dificuldades apenas na acentuação e solicitava ajuda. Camila reconhecia o valor sonoro de uma sílaba e identificava a relação entre grafemas e fonemas.

Quanto à leitura, percebeu-se que Camila lia com fluência. Em relação à conceitualização, demonstrou que conseguia reconhecer o assunto de um texto.

Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Verificou-se que Camila se localizava mais na escrita, pois preferia escrever os números por extenso, mesmo quando lhe era proposto realizar uma operação matemática.

Em uma atividade na qual foi solicitado à Camila que dissesse os números que lhe eram apresentados, com a finalidade de avaliar se conhecia os signos, ela conseguiu dizer a maior parte dos números. Contudo leu alguns números na ordem invertida, por exemplo, leu o número “13” como “31”, e o número “103” como “130”. Observou-se que em alguns momentos ela realizava a leitura espelhada dos números.

Em uma atividade que apresentava dois grupos de blocos e partir disso perguntava qual grupo tinha mais peças, Camila contou quantos blocos havia em cada grupo, e soube falar qual dos dois tinha mais. Porém, não soube dizer quanto a mais, sendo necessária a mediação.

Notou-se que Camila via sentido na matemática, atribuía valores aos objetos, tentava realizar operações matemáticas quando lhe eram postas situações-problema e demonstrava fazer o uso da medida. Por exemplo, quando foi solicitado que ela realizasse um desenho seu e de sua família fazendo algo, ela utilizou ora o antebraço, ora o polegar para medir e realizar seu desenho.

De acordo com as atividades realizadas, Camila mostrou que não possuía habilidades consolidadas referentes ao que era esperado de uma criança do Ensino Fundamental (noções de grandeza, medida, conjunto, classe e quantidade), as quais eram necessárias para que a criança aprendesse os números e a operar com eles, conteúdo sobre operações do ano ao qual pertencia à época da avaliação.

3.5.5 Avaliação psicológica inicial de Alice

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

A avaliação psicológica inicial foi realizada no segundo semestre de 2017, quando Alice tinha 11 anos. Diante da pergunta se estava tudo bem, Alice sempre comentava algum episódio que não tinha gostado ou de algo que lhe tinha acontecido, se mostrando sociável e comunicativa.

Durante os encontros, a partir das atividades realizadas, Alice mostrou compreender as instruções que lhe eram dadas e demonstrou ser muito competitiva, pois quando percebia que

poderia perder um jogo utilizava uma voz infantilizada, que representava as suas emoções. Alice também fez uso dessa voz quando falava algo relacionado às suas dificuldades, por exemplo, em uma das atividades verbalizou com essa voz diferente que ler era “chatinho” (sic), então, foi questionado o porquê dessa mudança, mas ela não soube falar.

Soube dizer sobre seus interesses, suas qualidades (sabe cozinhar e é falante) e defeitos, como quando reconheceu que tinha dificuldades na fala, que trocava palavras e afirmou que essa dificuldade teve origem quando ela teve um problema na cabeça, quando criança, que a deixou sem andar e sem falar por um tempo.

Alice comentou que gostava da escola e o que mais gostava era da brincadeira chute ao gol. Disse que a disciplina que ela mais gostava era educação física, pois fazia bem e gostava dos professores. Por outro lado, qualificou a Língua Portuguesa como disciplina que menos gostava, porque era “chatinho” (sic) e difícil. Além disso, não gostava de fazer “conta de matemática” (sic), mas a professora a ajudava.

Esfera cognitiva (atenção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, função simbólica, atividade voluntária)

Alice demonstrou facilidade em focar sua atenção e soube fazer uso de signos para auxiliá-la no cumprimento de tarefas que exigiam a concentração.

Demonstrou facilidade também em atividades que exigiam a memorização, por exemplo, quando lhe foi solicitado que memorizasse uma lista de dez palavras, conseguindo se lembrar de seis. Soube fazer uso de signos para fins de memorização, a partir da mediação da psicóloga, e com esse recurso se lembrou de todas as palavras da lista.

No que tange ao pensamento, foi possível perceber que Alice possuía boa capacidade de classificação, generalização e abstração. Numa atividade havia figuras mais comuns e outras menos comuns e Alice reconheceu todas, mostrando que possuía um amplo vocabulário. Quanto à capacidade de planejamento, montou um quebra-cabeça de forma perfeita e rápida, demonstrando capacidade de antecipar a finalidade de ação relacionada à internalização do objeto.

Em relação à sua organização tempo-espacial, Alice soube dizer o seu nome completo, além do dia do mês. Porém, quando foi solicitado que ela dissesse qual era o dia da semana respondeu dizendo o mês. Foi informado que os dias da semana eram sete, e daí ela respondeu corretamente. Soube dizer o dia anterior, mas não soube informar o posterior àquele. Falou os nomes dos meses com dificuldade e precisou de ajuda para falar a sequência correta. Soube

dizer a série, mas não se lembrou do nome completo da escola (lembrou o nome da escola anterior). Soube dizer a idade e o dia de seu aniversário, mas não soube dizer o ano de seu nascimento.

Em relação à função simbólica, importante para o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, ela demonstrou que conseguia representar simbolicamente os objetos por meio de blocos lógicos. Alice também mostrou sua capacidade de controle de seu comportamento em situações de brincadeira e na atividade de estudo.

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

A partir das atividades realizadas com Alice, observou-se que ela dominava o código linguístico, isto é, era alfabetizada, e estava em fase de letramento, demonstrando domínio dos gêneros textuais.

Alice mostrou que reconhecia o sentido da escrita. Sabia escrever, porém tinha dificuldade em escrever palavras que apresentavam encontro consonantal ou de vogal. Além disso, tinha dificuldade em escrever palavras com a letra “r”, provavelmente por causa de sua dificuldade na fala. Também fez omissões de sílabas na escrita.

Quanto à leitura, foi possível perceber que ela fazia uso de uma leitura adivinhatória, pois foi observado que ela se preocupava com a velocidade da leitura e tentava adivinhar as palavras. Contudo, ela reconhecia o valor sonoro de uma sílaba e identificava a relação entre grafemas e fonemas. Em relação à conceitualização, demonstrou que conseguia reconhecer o assunto de um texto, a partir da mediação, quando precisava voltar ao texto e ler corretamente as palavras que tinha tentado adivinhar.

Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Alice mostrou ter dificuldades em matemática. Percebeu-se que sabia montar o estereótipo da estrutura das operações matemáticas (soma, subtração, multiplicação e divisão), mas não sabia como realizá-las, chegando a resultados aleatórios. Em situações-problema, às vezes conseguia realizar o cálculo mentalmente, mas não sabia explicar qual operação matemática tinha utilizado para resolver.

A partir das atividades realizadas, Alice mostrou que possuía habilidades consolidadas referentes ao que era esperado de uma criança do Ensino Fundamental (noções de grandeza,

medida, conjunto, classe e quantidade), as quais eram necessárias para que ela aprendesse os números e a operar com eles, conteúdo sobre operações do ano ao qual pertencia à época da avaliação.

A partir dos dados obtidos nas avaliações psicológicas iniciais realizadas com as crianças foram propostas e aplicadas atividades no grupo de atendimento psicoeducacional, com a finalidade de contribuir para a superação das dificuldades observadas.

3.6 Atividades realizadas no grupo de atendimento psicoeducacional

Neste item, apresentam-se as atividades desenvolvidas com o grupo em cada encontro, bem como as atividades realizadas com professores no decorrer do trabalho interventivo. Posteriormente, são expostos os resultados da reavaliação do desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos, de modo a demonstrar as transformações que estes apresentaram a partir das mediações efetivadas ao longo das atividades realizadas no grupo de atendimento psicoeducacional. Além disso, relata-se acerca das atividades com professores e finaliza-se a discussão com a descrição da devolutiva à equipe pedagógica da escola, etapas que fizeram parte do atendimento psicoeducacional realizado.

A devolutiva para a equipe pedagógica da escola aconteceu em duas etapas, uma no final do ano de 2018, no mesmo período em que estavam acontecendo o Conselho de Classe e as reuniões dos professores com os familiares, e outra devolutiva no início do ano de 2019.

A equipe pedagógica se responsabilizou em realizar a devolutiva para os professores regentes e para a família, em virtude do Conselho de Classe que estava acontecendo, justificando que faltavam horários disponíveis para o agendamento das devolutivas. Considera-se essa atividade fundamental no processo de atendimento às crianças com dificuldades no processo de escolarização. O contato com os professores e com as famílias, a apresentação dos resultados e da compreensão que se tem sobre o desenvolvimento do aluno podem contribuir para a continuidade do processo ensino-aprendizagem. Porém, embora a pesquisadora tenha insistido em realizar a devolutiva com os professores e com as famílias, a escola não conseguiu disponibilizar horários, ficando por conta das coordenadoras pedagógicas darem o retorno aos mesmos.

3.6.1 Atividades realizadas com os alunos no grupo de atendimento psicoeducacional

As intervenções com os alunos foram realizadas na escola, em uma sala separada para o grupo equipada com uma mesa grande, sete cadeiras e um quadro-negro. As intervenções aconteceram uma vez por semana, no período da tarde (a escola funcionava em período integral), tendo uma hora e trinta minutos de duração. Foram realizados 15 encontros nos quais foram trabalhadas atividades psicopedagógicas, de leitura e escrita, de matemática com o uso do material dourado, bem como jogos, gibis, figuras, blocos lógicos e outros recursos que serão descritos nas atividades apresentadas a seguir. Nessas atividades, foram verificados aspectos como a capacidade de atenção, abstração, memorização e raciocínio lógico, além do desempenho dos alunos na leitura, escrita e matemática. O intuito não era ensinar este ou aquele conteúdo aos alunos, pois se compreende que essa tarefa compete ao professor, mas apresentar atividades que mobilizassem seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, provocando dessa forma, alterações no processo de aprendizagem dos estudantes.

As atividades foram organizadas com o objetivo de potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, atuar com mediações significativas no nível de desenvolvimento próximo das crianças. O enfoque das temáticas do grupo consistiu na matemática, porém, as atividades desenvolvidas objetivaram o desenvolvimento não só de habilidades matemáticas, mas também de leitura e da escrita.

No quadro 03 estão descritas as atividades realizadas nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional. O detalhamento do planejamento de cada encontro e os relatos do trabalho interventivo se encontra no APÊNDICE – Planejamento e relatos das atividades desenvolvidas com o grupo de atendimento psicoeducacional e com professores.

Quadro 3 – Atividades realizadas nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional

Nº do encontro	Temática	Objetivos	Atividades
1º	O que é o grupo de atendimento psicoeducacional e a corresponsabilização dos participantes.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a finalidade e discutir o funcionamento do grupo de atendimento psicoeducacional; - Conversar sobre o sentido pessoal e o significado social da atividade de estudo; - Estabelecer, de maneira coletiva, regras que regerão o grupo; - Construir coletivamente um calendário com os dias do grupo, desenvolvendo a noção de tempo e a memória mediada; - Assinar o contrato de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: apresentação pessoal e exposição dos objetivos do grupo; - Atividade dirigida: elaboração coletiva de cartaz com as regras do grupo. - Atividade livre: jogos.
2º	Jogo de papéis: escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior acerca dos acordos do grupo; - Direcionar a brincadeira de jogo de papéis com as crianças a partir da temática “escola”, a fim de compreender como a criança percebe o processo de escolarização. Além disso, entender as diferenças de como era vista a escola quando a criança começou a frequentá-la e como é vista atualmente (historicidade do processo de escolarização). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior. - Atividade dirigida: jogo de papéis com a temática “escola”. - Atividade livre: jogos.
3º	A história da Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior sobre o processo de escolarização; - Expor sobre a invenção dos números na história da humanidade; - Trabalhar a Matemática de forma interdisciplinar, fazendo interlocução com as disciplinas história e geografia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior; - Atividade dirigida: exposição dialogada da história da Matemática, com uso de figuras e objetos; medição da mesa com o palmo, polegada, cúbito e medição do comprimento do chão da sala com os pés; apresentação de diversos instrumentos de medição padronizados. - Atividade livre: jogos.

4º	História em quadrinhos sobre a história da Matemática.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior acerca da história da Matemática; - Trabalhar a escrita, de forma lúdica, por meio da confecção de uma história em quadrinhos sobre o conteúdo trabalhado no encontro anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior. -Atividade dirigida: elaboração de uma história em quadrinhos sobre a história da Matemática. - Atividade livre: jogos.
5º	Classificação dos números.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo do encontro anterior acerca da história em quadrinhos sobre a Matemática; - Trabalhar o conceito de classificação dos números, de forma lúdica, por meio da classificação livre de figuras de objetos distintos e do jogo de dominó com blocos lógicos; - Iniciar a atividade de operar com os números por meio do jogo “Roleta do Desafio”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior. - Atividade dirigida: classificação de cartões de figuras em grupos; jogo de dominó com blocos lógicos; jogo “Roleta do Desafio”. - Atividade livre: jogos.
6º	Operando com números.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar a classificação dos números, enfatizando números naturais, e os conceitos de par, ímpar, unidade, dezena, dúzia, centena e milhar; - Enfocar a operação com os números por meio do jogo “Roleta do Desafio”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis); retomada do conteúdo exposto no encontro anterior; distribuição desigual de doces para introduzir o conceito de divisão. - Atividade dirigida: jogo “Roleta do Desafio”. - Atividade livre: jogos.
7º	Valores.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior; - Trabalhar o conceito de valor com as crianças, em seu amplo significado, isto é, tanto de valor humano quanto de valor monetário; - Trabalhar esse conceito de forma lúdica, por meio de um jogo de perguntas e respostas e da brincadeira de supermercado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior; - Atividade dirigida: jogo de perguntas e respostas com a temática de valores humanos; e jogo de papéis com a temática de supermercado para trabalhar com valores monetários. - Atividade livre: jogos.

8º	Conceitos.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo do encontro anterior acerca dos valores; - Trabalhar o significado de palavras existentes; - Trabalhar com palavras e significados inventados pelos participantes, favorecendo a abstração, tomando como base o experimento realizado por Vigotski para exemplificar como ocorre a formação de conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior; -Atividade dirigida: escrita de cinco palavras e seus significados e escrita de cinco palavras inventadas para que os demais participantes do grupo adivinhem o significado. - Atividade livre: jogos.
9º	Sequência lógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo trabalhado no encontro anterior; - Complexificar o pensamento através do trabalho com o raciocínio lógico; - Trabalhar com sequência lógica de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior. - Atividade dirigida: sequência lógica de cartões; contação da história; invenção de um final para a história contada por outro participante do grupo. - Atividade livre: jogos.
10º	Raciocínio lógico.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar os conteúdos do encontro anterior; - Complexificar o pensamento através do trabalho com jogos que exigem percepção, atenção e raciocínio; - Trabalhar com jogos que exigem percepção, atenção e raciocínio; - Trabalhar com a escrita por meio da construção de frases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior; - Atividade dirigida: jogo dos sete erros; jogo do labirinto; jogo de caça palavras; construção de frases a partir das palavras do caça palavras. - Atividade livre: jogos.
11º	Operações de multiplicação e de divisão.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar os conteúdos do encontro anterior; - Trabalhar de forma lúdica com as operações de multiplicação e de divisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior; - Atividade dirigida: bingo da multiplicação e da divisão. - Atividade livre: jogos.

12º	Situações-problema envolvendo operações de multiplicação e divisão.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior; - Trabalhar com situações-problema da vida cotidiana que envolvem operações de multiplicação e de divisão; - Explicar a multiplicação como a soma de parcelas iguais, exemplificando com a tabuada; - Elucidar a divisão como partilha; - Interpretar as situações-problema da multiplicação e da divisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior; - Atividade dirigida: resolução das situações-problema escritas na folha de sulfite (divisão dos alunos em dois grupos). - Atividade livre: jogos.
13º	Autoconsciência.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior; - Investigar o quanto as crianças são capazes de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas e o que precisam desenvolver; - Verificar se as crianças reproduzem algo que lhes é dito, se fazem análises a partir de um contexto específico; - Analisar como percebem as qualidades dos demais participantes, objetivando a valorização da autoestima. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: questionamento sobre o modo como as crianças estão se sentindo no encontro (disponibilizar figuras de emojis) e retomada do conteúdo exposto no encontro anterior; - Atividade dirigida: desenho de si mesmo e escrita de cinco qualidades suas e cinco coisas que pensam que precisam mudar. - Atividade livre: jogos.
14º	Reavaliação psicológica individual dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Investigar os avanços obtidos após o processo interventivo com o grupo de atendimento psicoeducacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reaplicação das atividades que cada participante teve dificuldades para resolver na avaliação inicial.
15º	Finalização do grupo de atendimento psicoeducacional e retomada dos conteúdos estudados.	<ul style="list-style-type: none"> - Retomar o objetivo do grupo de atendimento psicoeducacional, bem como os conteúdos estudados durante o processo; - Enfatizar a importância da atividade de estudo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa inicial: exposição dialogada sobre a importância da atividade de estudo; retomada da importância da corresponsabilização dos alunos no processo de escolarização, especificamente, no enfrentamento dos desafios postos; retomada sobre a

		<p>- Demonstrar os avanços que os alunos tiveram no processo de escolarização, a superação das dificuldades e o desenvolvimento das potencialidades.</p>	<p>reavaliação e pontuar o quanto os alunos avançaram no processo de ensino-aprendizagem em relação ao ano anterior;</p> <p>- Atividade dirigida: jogo de mímica para retomada dos conteúdos estudados durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional;</p> <p>- Agradecimento e entrega de uma lembrança.</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nas atividades realizadas (2019).

3.6.2 Desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos a partir do grupo de atendimento psicoeducacional

A partir da realização do grupo de atendimento psicoeducacional, considerou-se importante fazer a reavaliação de alguns aspectos do desenvolvimento afetivo-cognitivo dos alunos, de modo a observar se eles teriam avançado em seu desempenho. Destaca-se que durante o período de realização do grupo de atendimento psicoeducacional os alunos continuaram a frequentar a escola e a Sala de Apoio Pedagógico. Portanto, entende-se que os avanços relatados neste item são a soma de todas essas intervenções junto aos alunos.

3.6.2.1 Reavaliação de André

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

Na avaliação psicológica inicial com André, ele se apresentou uma criança introspectiva, mas que, aos poucos, foi se soltando e se mostrando afetuoso com as psicólogas, abraçando-as.

Nos encontros interventivos do grupo, observou-se que André é um menino afetuoso com as psicólogas, cooperativo e que sabe lidar com situações que lhe são difíceis. Isso pôde ser observado em atividades desafiadoras, nas quais ele não sabia o que fazer, mas as enfrentou. Ainda, mostrou-se disposto a participar das atividades propostas.

Esfera cognitiva (atenção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, função simbólica, atividade voluntária)

No que se refere à esfera cognitiva, percebeu-se nas atividades propostas que André organizou seu pensamento sem necessitar constantemente da mediação das psicólogas. Logo após a instrução de uma atividade, ele engajava-se no desenvolvimento desta. As mediações foram necessárias, quando outro objeto atraía mais a sua atenção do que a própria atividade. Foi possível perceber esse aspecto no encontro da história da Matemática, no qual André queria ler o gibi ao invés de montar a sua própria história. Portanto, em alguns momentos, foi necessário direcionar externamente a sua atenção.

Com relação à organização tempo-espacial de André, na avaliação inicial foi possível perceber dificuldades em se localizar no dia do seu aniversário (relacionava o aniversário às festas, portanto dizia que só tinha feito um aniversário), nos meses, o nome da escola em que

estudava, a série que frequentava, entre outras informações. Na reavaliação foi possível perceber que ele continuou tendo dificuldades para se lembrar do dia e mês de seu aniversário, e também não soube dizer o nome da escola, mas sabia sua série e turma, sua idade e o ano vigente. Pode ser que a dificuldade de se lembrar do dia de seu aniversário seja decorrente do fato de a família não comemorar muito essa data.

No que tange à memorização, André teve dificuldades na avaliação psicológica inicial. Nos exercícios de memorização de palavras ditadas pelas psicólogas não conseguiu se lembrar de muitas palavras (apenas três de uma lista de dez). Quando lhe foi entregue material auxiliar (figuras que funcionavam como signos auxiliares das palavras), ele também obteve pouco êxito (acertou cinco de dez), necessitando da mediação das psicólogas. Ainda nessa atividade foram ditados dez números e ele não conseguiu se lembrar de muitos (quatro de dez). Na sequência, ele poderia utilizar uma folha sulfite (sem o lápis) para ajudá-lo a lembrar de outros dez números, mas não se utilizou da folha sulfite e recordou de poucos números (quatro de dez).

Considerando as dificuldades na avaliação psicológica inicial, objetivou-se potencializar a memorização de André nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, fazendo o resgate das atividades e conteúdos trabalhados na semana anterior e relação ao conteúdo do encontro. Nas atividades lúdicas, utilizava-se objetos (material dourado, blocos lógicos, instrumentos de medição), figuras, anotações gráficas para auxiliar a criança no desenvolvimento da memória cultural, pois a utilização de instrumentos materiais pode auxiliar no aumento da capacidade de memorização. A partir disso, André recordou-se com facilidade das atividades anteriores e conseguiu estabelecer relações entre as atividades.

Na reavaliação psicológica aplicada, André obteve mais êxito. Na primeira série de palavras ditadas (sem auxílio de signos), ele se lembrou de cinco das dez palavras (“escola”, “tristeza”, “papagaio”, “casa”, “cachorro”), sendo que na avaliação inicial tinha memorizado apenas três palavras. Na segunda etapa dessa atividade (com o uso de signos auxiliares), André conseguiu se lembrar de oito das dez palavras. Na memorização dos números, na etapa sem o recurso dos signos, André acertou quatro números. Na etapa seguinte, com o auxílio da folha sulfite (sem o lápis), ele obteve a mesma quantidade de acertos, pois não fez uso do papel para memorizar os números, sendo que ficou olhando para o papel e verbalizou não saber como poderia usá-lo. Nesse momento, foi realizada a mediação pela psicóloga, que informou que ele poderia rasgar o papel se quisesse, mas, mesmo assim, André não o utilizou. Percebeu-se que ele não percebeu o uso funcional do signo como auxílio da memorização.

No dia da reavaliação André contou estar cansado e, por isso, foi notória sua dificuldade em focar a atenção na atividade. Quando o gibi foi visto por ele e chamou sua atenção, utilizou-

se desse recurso para completar a atividade. Pediu-se para que ele lesse a história e contasse o que tinha entendido, o que conseguiu realizar com êxito. Notou-se que André ainda precisa da orientação do adulto para internalizar ações e dominar o uso funcional de signos para fins de memorização. Contudo, ele já está em processo de domínio de alguns signos, como foi possível perceber na reavaliação.

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

Em relação à linguagem escrita, na avaliação psicológica inicial André também tinha apresentado dificuldades. Precisou mais de mediações das psicólogas no que se refere ao encontro de vogais e ao encontro consonantal, além de ter omitido letras. Recordar-se que à época da avaliação passada ele ainda não tinha aprendido a letra cursiva. Quanto à leitura, a antiga avaliação verificou que ele lia sílaba por sílaba de forma pausada, mas compreendia o que lia.

Durante o grupo de atendimento psicoeducacional foi trabalhado com registros e André não apresentou nenhuma resistência em escrever, demonstrando ver sentido na escrita. Fez algumas trocas de letras, principalmente entre “s”, “ss”, “ç”, “r” e “rr”. Mas durante o grupo, quando não tinha certeza, pedia auxílio para as psicólogas, e com mediação conseguia realizar com êxito a atividade. Também se observou que ele leu letra caixa alta, letra impressa e letra cursiva.

Na reavaliação psicológica da linguagem escrita, perceberam-se avanços do desempenho de André em relação à avaliação inicial. André leu com facilidade, não omitiu ou acrescentou palavras. Fez uma troca entre a letra “s” por “ç” na palavra “urso”, erro que ele próprio percebeu e pediu ajuda da psicóloga.

Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Na avaliação psicológica inicial, André apresentou dificuldades para montar as operações e para compreender situações-problema. Também teve dificuldades com o cálculo mental, utilizando-se dos dedos para contar e de riscos para realizar as operações. Durante o grupo interventivo, nas atividades voltadas à matemática, verificou-se que André compreendeu as noções de medida, conjunto, classificação, quantidade, número e operações.

Diferente da avaliação psicológica inicial, durante o grupo de atendimento psicoeducacional e na reavaliação, ele conseguiu montar sozinho a estrutura das operações e também resolveu as operações matemáticas de subtração e adição mentalmente quando elas não excediam três conjuntos numéricos. Continuou utilizando a contagem nos dedos e a fazer riscos no papel, principalmente nas operações de divisão. Na reavaliação, ele soube identificar as operações matemáticas nas situações-problema propostas. Também se notou que ele compreendeu os conceitos de dezena, centena e unidade, mas ainda apresentou dificuldades com a dúzia.

3.6.2.2 Reavaliação de Camila

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

Na avaliação psicológica inicial, Camila se mostrou uma criança extrovertida, observadora e espontânea. Gostava de comentar sobre a aparência das psicólogas e sobre materiais diferentes que percebia que elas tinham levado para o encontro. Mostrou-se interessada nos encontros e participava das atividades.

Durante o grupo de atendimento psicoeducacional e na reavaliação, observou-se esse mesmo jeito de Camila, que continuou tendo um bom relacionamento com as psicólogas. Porém, durante os encontros com o grupo, notou-se que teve alguns contratempos com as outras crianças por diversos motivos, como fazer brincadeiras que as outras não gostavam e falar enquanto outro aluno estava falando.

Percebeu-se durante o grupo que Camila teve dificuldades em enfrentar situações reais, ou seja, em lidar com frustrações, mostrando-se desapontada e relutando em retomar o que estava fazendo. Foram necessárias várias mediações e conversas para encorajá-la a continuar, e para incentivá-la a enfrentar os desafios e lidar com a frustração (por exemplo, quando perdia num jogo).

Esfera cognitiva (atenção, memória, imaginação, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, função simbólica, atividade voluntária)

Na avaliação psicológica inicial, em relação à esfera cognitiva, observou-se que Camila se distraiu com facilidade, não apenas com objetos ou situações que estavam disponíveis à sua

frente, mas com distrações que ela mesma criava, como procurar um papel para realizar um desenho e fazer outra atividade que não a proposta. No grupo de atendimento psicoeducacional e na reavaliação, observou-se esse mesmo comportamento, sendo necessário direcionar a atenção de Camila diversas vezes e conscientizá-la de que ela precisava se concentrar. Afinal, ela sempre demorava mais para fazer a atividade ou para entender uma instrução, não por falta de inteligência, mas por não prestar atenção.

Em relação à organização tempo-espacial, na avaliação inicial Camila teve dificuldades com o dia de seu aniversário e com os meses, e estava bem localizada em relação aos dias da semana, sua escola, série e turma. Na reavaliação, percebeu-se que Camila ainda não tinha conhecimento do dia de seu aniversário (essa informação geralmente é transmitida pela família), mas já reconhecia os dias, meses e anos do calendário, bem como sua escola, série e turma.

Na avaliação psicológica inicial foi realizado um jogo de papéis com a temática “padaria”, no qual ela deveria representar o que era vendido por meio de blocos lógicos. Camila apresentou dificuldades com a função simbólica. No grupo de atendimento psicoeducacional, no jogo de papéis com a temática “mercado”, Camila conseguiu utilizar a função simbólica para diversos objetos que não estavam disponíveis, mas foram representados por outros. Na reavaliação, de igual maneira, demonstrou domínio da simbolização de objetos (blocos) e se colocou no papel ao qual foi destinada (vendedora).

Em relação à memorização, na avaliação psicológica inicial, durante a atividade de repetir as palavras ditadas, Camila obteve o mesmo número de acertos (recordou cinco palavras de uma lista de dez). Entretanto, quando lhe foram disponibilizadas figuras para auxiliá-la na memorização durante a reavaliação, Camila acertou mais palavras (na avaliação inicial ela tinha acertado seis palavras de dez, e na reavaliação acertou nove de dez). Na reavaliação, conseguiu fazer associações entre as figuras e as palavras de forma coerente, ou seja, utilizou as primeiras como signos auxiliares. No momento de repetir as palavras ditas pela psicóloga, ela iniciou falando sobre as figuras, sendo necessário retomar a explicação de que ela deveria falar as palavras que tinha associado com as figuras. Quando entendeu a instrução conseguiu fazer a atividade. Esqueceu apenas da palavra “felicidade”, possivelmente por ser uma palavra mais abstrata. Na atividade de memorização de números, na avaliação psicológica inicial, Camila tinha se lembrado de um número dos dez sem o recurso da folha sulfite, e de dois números de dez com o recurso da folha sulfite. Na reavaliação, na mesma atividade, Camila disse que a mãe já tentou ajudá-la em atividades como essa, mas ela não conseguia se lembrar. Insistiu-se para que tentasse recordar os números, e Camila falou apenas um. Contou que a mãe já tinha

desistido de fazê-la se lembrar, momento em que a psicóloga interveio dizendo que ela não tinha desistido, mas Camila disse que ela também já tinha desistido e não quis continuar.

Na etapa com o recurso da folha sulfite, foi explicado que Camila poderia fazer o que quisesse com a folha, até rasgar se precisasse. À medida que a psicóloga ia falando os números, Camila usou a ponta do dedo, tocando a saliva na sua língua, e tentou registrar no papel os números. Mas os números foram borrando no papel e no momento de relembrar, ela acabou se confundindo e disse números aleatórios, como que numa tentativa de adivinhação. Tentou pegar o lápis várias vezes e esconder o papel e o lápis embaixo da carteira. Diante da tentativa de relembrar os números, a psicóloga disse à Camila que ela poderia usar o lápis e o papel, se para cada número fizesse uma figura que pudesse fazer ela se lembrar do número. Fez várias figuras diferentes e conseguiu lembrar de seis números (32, 27,44, 60,71, 59).

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

Na avaliação psicológica inicial, observou-se que Camila lia fluentemente e escrevia bem, tendo dificuldades apenas com um vocabulário pequeno. Nas atividades propostas nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional e na reavaliação percebeu-se que Camila domina o código da linguagem, ampliou o seu vocabulário, pois já escreve palavras não muito usuais e apresenta poucos erros ortográficos. No oitavo encontro foi realizada uma atividade em que as crianças deveriam inventar palavras, e ela completou a atividade fazendo relação com os significados das palavras por aproximação de outras já conhecidas. Demonstrou ter conhecimento das letras e estar na fase de formação de textos.

Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Com relação à linguagem matemática, na avaliação psicológica inicial, Camila apresentou dificuldades para identificar os números, principalmente os que continham mais de duas unidades. Na leitura e na escrita, por exemplo, invertia o número 23, lendo e escrevendo 32. Também não soube operar com os números.

Nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, Camila relatou sobre a sua dificuldade com o conteúdo matemático e disse que não sabia reconhecer os números. Mas, durante as atividades, percebeu-se que ela já reconhecia os números e sabia as operações, o que demonstra um avanço. Esse mesmo avanço foi percebido na reavaliação

da linguagem matemática, em que ela reconheceu os números e fez uma sequência de centenas até o número 1000, iniciando pelo número 100. Ainda na reavaliação, ela demonstrou que sabia realizar as operações de adição, subtração e multiplicação, tendo dificuldades apenas com a divisão, sendo necessária a mediação. Camila realizou, inclusive, alguns cálculos mentalmente.

3.6.2.3 Reavaliação de Alice

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

Na avaliação psicológica inicial, quando questionada se estava bem Alice sempre comentava algum episódio que não gostou ou de algo que lhe aconteceu, se mostrando sociável e comunicativa. Uma situação que ilustra essa observação foi quando lhe foram propostos alguns jogos e livros para escolher algum e ela preferiu conversar. Alice soube contar a história da sua vida e deu informações sobre as pessoas que moram com ela. Nas brincadeiras e nas atividades realizadas, Alice mostrou compreender as instruções que lhe eram dadas e se envolvia.

Durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, Alice também se mostrou sociável e envolvida nas atividades. Além disso, demonstrou uma atitude altruísta, sempre ajudando os colegas em suas dificuldades.

Esfera cognitiva (atenção, memória, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, atividade voluntária)

Na avaliação psicológica inicial, em relação à organização tempo-espacial, Alice disse o seu nome completo. Soube dizer o dia do mês e quando foi perguntada sobre o dia da semana, ela disse o mês. Foi falado que os dias da semana eram sete e ela respondeu corretamente dizendo que era sexta-feira. Soube dizer o dia anterior, mas não soube informar o posterior àquele. Falou os meses com dificuldade, precisou de ajuda para falar a sequência corretamente. Alice soube dizer que estava no 3º A, não se lembrou do nome completo da escola, porém se lembrou da escola anterior. Soube dizer a sua idade, o dia de seu aniversário, mas não soube dizer o ano em que nasceu. Essa informação muitas vezes não é transmitida para a criança, mas, após a mediação, quando a psicóloga fez uma operação com ela (ano vigente subtraído da idade

dela), ela soube. Já na reavaliação, diante das mesmas perguntas, Alice soube dizer os dias da semana, meses e ano (soube dizer o dia anterior e o próximo), além do dia do aniversário, o nome completo da escola e série. Com isso demonstrou ter avançado em relação à organização tempo-espacial.

Em relação à memória, na avaliação psicológica inicial, na atividade em que a psicóloga fala uma lista de dez palavras para que depois Alice dissesse as que se lembrava, lembrou-se de seis palavras. Importante mencionar que ela repetia cada palavra assim que a psicóloga falava, mostrando que a linguagem verbal a ajuda a memorizar, ou seja, que possui facilidade com ações verbais. Na segunda parte dessa atividade foi analisado o domínio do uso funcional de um signo para fins de memorização, sendo disponibilizadas figuras para que ela escolhesse aquelas que lhe ajudariam a se lembrar das dez palavras. Nessa atividade, Alice realizou relações coerentes entre as figuras e as palavras ditadas. No momento de dizer de quais palavras se lembrava, Alice necessitou da ajuda da psicóloga para recordar as relações, mas conseguiu se lembrar de todas as palavras. Isso apontou para o fato de que Alice precisa da orientação do adulto para internalizar ações e dominar o uso funcional de alguns signos para fins de memorização.

Na reavaliação, essa mesma atividade foi aplicada novamente e Alice, no primeiro momento, sem o uso dos signos, lembrou-se de apenas quatro de dez palavras. Contudo, na sequência, com o uso dos signos, lembrou-se de oito de dez palavras. Nesse segundo momento, ela conseguiu fazer relações lógicas entre as figuras e as palavras de que deveria se lembrar, e se esqueceu de apenas duas, que eram mais abstratas (“felicidade” e “adolescente”). Portanto, observou-se que Alice está se apropriando dos signos para fins de memorização.

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

Durante a avaliação psicológica inicial Alice, já mostrava reconhecer o sentido da escrita em alguns encontros. No primeiro, em que tinha que desenhar sua família, ela desenhou todas as pessoas que viviam com ela e escreveu seus respectivos nomes, juntamente com a idade de cada um. No desenho da escola, ela colocou como título “Eu na mim escola” e uma seta escrita “Eu”, apontando para o desenho que a representava. No jogo de papeis, quando lhe foi perguntado como poderia representar os papeis no crachá, ela desenhou um bolo para quem seria a padeira (ela) e dinheiro para representar a cliente (psicóloga).

Nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, Alice também demonstrou reconhecer o sentido da escrita. No jogo de papeis realizado com a temática

“Escola”, ela escolheu escrever no crachá o nome de sua personagem (uma professora de quem gostava) e o papel que desempenharia (diretora). Em outros momentos, também demonstrou compreender o sentido e significado da escrita ao se voluntariar para escrever no quadro, escrever bilhetes às psicólogas, etc.

Ainda em relação à linguagem escrita, na avaliação psicológica inicial, na atividade construída a partir da Prova Brasil, uma das tarefas era listar objetos que via na figura entregue a ela. Percebeu-se que Alice teve facilidade em escrever palavras que não tinham encontro consonantal ou de vogal. Encontrou dificuldade principalmente com as palavras que tinham a letra “r” e encontro consonantal com a letra “r”, provavelmente por causa de sua dificuldade na fala. Também demonstrou dificuldade com os dois “s”, encontro de vogais e encontro consonantal. Na reavaliação de Alice observou-se que, embora ela ainda tenha dificuldade com as regras gramaticais, estava mais atenta a essas, perguntando, por exemplo, “é com dois ‘s’?”. Porém, ainda fez trocas e omissões de letras nas palavras, reflexo de sua fala (sendo necessário acompanhamento com fonoaudiólogo).

Em outra questão que tinha como objetivo avaliar se a criança identificava a relação entre grafemas e fonemas, ela acertou sem problemas a questão em que deveria escolher a opção que continha a letra inicial da palavra “sapato”. Na reavaliação também não teve dificuldades com os grafemas. Na questão apresentada que avaliava a habilidade de reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem, em que as opções variavam apenas a sílaba inicial, tampouco apresentou dificuldade. Na reavaliação também realizou essa atividade com facilidade.

Quanto à leitura, na avaliação psicológica inicial, foi possível perceber na brincadeira de jogo de papéis que ela fez uso de uma leitura adivinhatória. Por exemplo, a psicóloga havia escrito “1 pão com presunto e queijo”, e Alice leu “pão de queijo”. No texto em que foi pedido para que lesse e encontrasse qual era o assunto do texto, Alice leu no lugar de “quer ver a foca”, “quando viu a fossa”, no lugar de “ficar”, “fissar”, no lugar de “palminha”, leu “palmas” e no lugar de “fazer”, leu “fazendo”. Observou-se, portanto, que ela se preocupou com a velocidade da leitura e tentou adivinhar as palavras. Alice demonstrou que entendia o que lia. Já na reavaliação, em apenas uma questão Alice realizou a leitura adivinhatória. Foi-lhe solicitado que apontasse qual das opções demonstrava o que o menino estava fazendo em uma figura (sentado na cama), Alice apontou para a opção que dizia que o menino estava lendo na cama, porém ela apenas olhou as opções por alguns segundos, não havendo tempo para ler as frases. Ou seja, ela tentou adivinhar pelo início, e aparentou responder a questão de forma errada por

desinteresse. Isso pôde ser observado quando lhe foi entregue um texto e Alice leu todo o texto sem pular ou trocar palavras, além de ter compreendido o que leu.

Em relação à conceitualização, na avaliação psicológica inicial, Alice demonstrou que conseguiu reconhecer o assunto de um texto. Na reavaliação, também foi possível observar esse aspecto. A partir das atividades realizadas com Alice, observou-se que ela mostrou domínio do código linguístico (estava alfabetizada) e estava em fase de letramento (domínio dos gêneros textuais).

Linguagem matemática (noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Na avaliação psicológica inicial, na brincadeira de jogo de papéis com a temática “padaria”, Alice mostrou ter dificuldades em matemática. Durante a brincadeira, a psicóloga propôs algumas situações que exigiam cálculos, como a subtração de 10 por 5, a divisão de 4 por 2 e 2 por 2. Na subtração, Alice chegou ao resultado zero. Percebeu-se que Alice montou o estereótipo da estrutura da operação (aprendeu a copiar de forma mecânica), mas não soube como realizá-las em forma de operação, chegando a resultados aleatórios. Então, a psicóloga realizou a mediação com riscos no papel e ela chegou ao resultado correto. Operou a divisão mentalmente com facilidade e depois colocou o resultado no papel. Durante os grupos de atendimento psicoeducacional, observou-se que Alice aprendeu a montar a estrutura das operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) e soube resolvê-las com facilidade. Em um jogo denominado “Roleta do Desafio”, ela não teve dificuldade para realizar nenhuma das operações solicitadas. Ainda, em outro jogo denominado “Bingo da multiplicação e da divisão”, foi-lhe entregue uma cartela com cinco operações de multiplicação e cinco operações de divisão. As operações tinham dois algarismos, portanto, era necessário montar a operação para saber o resultado e iniciar o bingo. Foi solicitado que os alunos realizassem as operações de multiplicação para iniciarem o jogo. Alice se utilizou dos riscos para chegar ao resultado de algumas operações, mas resolveu as de multiplicação e, espontaneamente, também resolveu as de divisão com rapidez e sucesso. Ainda em outra atividade soube interpretar situações-problema e fazer os cálculos necessários para chegar às respostas das perguntas.

3.6.2.4 Reavaliação de Augusto

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

Durante a avaliação psicológica inicial, observou-se que Augusto entendeu as instruções dadas e prontamente as seguiu, excetuando em algumas atividades relacionadas à leitura e escrita (notou-se uma aversão). Nessas, dizia que não conseguia ou que era muito difícil. Porém, quando as psicólogas lhe chamavam a atenção pelas reclamações e diziam que ele sabia fazer a atividade, ele as realizava.

Já durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, observou-se que Augusto teve dificuldade para realizar as atividades de leitura e escrita, contudo, o sentido dessas atividades já estava mais consolidado. Além disso, mostrou-se disposto nas atividades de jogo de papéis e de outros jogos propostos (como roleta do desafio de matemática, jogo da memória, entre outros). Augusto se mostrou muito envolvido e mais comunicativo.

Em relação à autoestima, na avaliação psicológica inicial, observou-se que mesmo quando Augusto ganhava um jogo, dizia que era ruim e, ao ser questionado sobre, completou dizendo que “todo mundo da minha sala chama eu de ruim” (sic). Levantou-se a hipótese de que o comportamento cotidiano de Augusto dizer que não sabe ou que era difícil estivesse associado ao que as pessoas diziam a ele. Por essa razão, durante o atendimento foi muito enfatizado tudo o que Augusto sabia fazer, e foi posta a regra de não dizer “não sei”: sempre deveria se tentar, a fim de superar os desafios propostos. Durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, observou-se que Augusto paulatinamente deixou de dizer “não sei” e “é difícil”, e se propunha a tentar realizar as atividades. Notou-se também que ele demonstrava ter orgulho de ter conseguido realizar os desafios propostos, o que melhorou a sua autoestima.

Na avaliação psicológica inicial percebeu-se que Augusto tinha dificuldades na fala, omitindo o “r”, por exemplo. Sentiu-se dificuldade em entender o que ele falava, já que pronunciava algumas palavras com troca de letras. Durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, observou-se que Augusto melhorou a pronúncia das palavras, articulando-as de forma mais adequada, tornando-se mais fácil entender o conteúdo de sua fala. Porém, Augusto permaneceu com dificuldades com o “r” e ainda fazia algumas trocas de letras. Por essa razão, entende-se ser necessário o acompanhamento com fonoaudiólogo.

Esfera cognitiva (atenção, memória, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, atividade voluntária)

Na avaliação psicológica inicial, em relação à organização tempo-espacial, Augusto soube dizer o dia do mês e da semana, bem como qual dia do mês e da semana seria o próximo, demonstrando saber os dias da semana e se localizar neles. Contudo, não se lembrou em que ano estava. Ele não recordou o nome da escola, e falou que estava no 2º B. Afirmou ter oito anos, que fazia aniversário no dia 29, mas não se lembrou em qual mês (apresentou dificuldade em falar os meses do ano). Disse que não se lembrava do que fez em seu último aniversário, mas que ganhou uma bola. Afirmou que no próximo aniversário faria nove anos. Já na reavaliação, soube dizer os dias da semana e ano (dia anterior e próximo) e, com ajuda, soube dizer os meses e também o dia do aniversário, o nome (incompleto) da escola e série que cursava. Ou seja, demonstrou se localizar melhor no tempo e espaço.

No que tange ao pensamento, na avaliação psicológica inicial, percebeu-se que Augusto tinha um pensamento empírico, relacionado às suas vivências e aos seus gostos. Em um jogo de perguntas e respostas, por exemplo, ao perguntar a cor da calça, ele olhou para a própria calça; ao ser perguntado sobre a cor do papel, ele olhou para o papel, e ao ser questionado sobre a cor do céu, ele falou “azul”, mesmo percebendo que não podia falar essa cor (não falar a palavra “azul” era uma das regras do jogo), porque esta de fato é a cor do céu. Dessa forma, demonstrou novamente que seu pensamento estava relacionado à suas experiências diretas.

Durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, Augusto demonstrou que em algumas situações ele ainda se prendia ao pensamento empírico. Tal fato ocorreu em uma das atividades que ele deveria inventar palavras não existentes na língua portuguesa, onde apresentou muita dificuldade, apontando que não poderia escrever uma palavra que não existia. Por outro lado, Augusto demonstrou que está desenvolvendo um pensamento abstrato. Isso pôde ser percebido, por exemplo, em resoluções de situações-problema de matemática e ainda em uma das atividades propostas com a temática “Conceitos”. Augusto compreendeu conceitos generalistas como o de “frutas”, “animais”, “valores”, entre outros, a partir da mediação das psicólogas.

Outro aspecto levantado na avaliação psicológica inicial foi a facilidade de Augusto em significar os materiais a partir da linguagem matemática. Durante o atendimento, foram propostos jogos de matemática, como a “Roleta do desafio” e o “Bingo da Matemática”, e nesses foram colocadas situações que envolviam operações, pelas quais se mostrou muito interessado, pois sabia realizá-las e gostava de matemática. Já quando foram propostas

atividades de leitura e escrita, como a de escrever palavras na língua portuguesa e palavras inventadas para que os demais participantes adivinhassem o significado, ou ainda, escrever um bilhete para as psicólogas, Augusto inicialmente se recusava a fazer e depois, a partir da mediação das psicólogas, escrevia poucas palavras monossilábicas ou dissilábicas. Augusto se mostrou uma criança que precisa da motivação do adulto e ser provocado para desenvolver interesses pela atividade de estudo, especialmente para compreender o sentido da escrita.

Na avaliação psicológica inicial, na atividade de memorização, percebeu-se inicialmente que Augusto não conseguia dominar sozinho o uso do signo. Na atividade em que era analisado o domínio do uso funcional de um signo para fins de memorização, primeiramente foi lida uma lista de dez palavras para que logo depois da leitura, pudesse dizer quais se lembrou, Augusto se lembrou de três palavras da lista. Depois, quando teve que selecionar figuras que o ajudassem a memorizar outra lista de dez palavras, falou o nome das figuras que selecionou. Quando a psicóloga o recordava que ele escolheu as figuras para se lembrar das palavras ditas, ele se lembrou de duas palavras e falou mais três palavras sinônimas das que foram ditas. Percebeu-se que não fez muitas relações entre as figuras e as palavras, selecionando muitas vezes aleatoriamente, o que não o ajudou na hora de se lembrar, mostrando que a figura não cumpriu a função de signo.

Quando foi pedido para que se lembrasse de uma lista de números, Augusto demonstrou mais facilidade, falando cinco números da lista. Contou que a atividade de número foi mais fácil, porque “número eu gosto”. Porém, quando foi oferecido um papel como recurso para lembrar, isso na verdade o atrapalhou, já que ficava rodando a folha, não conseguindo usá-la como signo, recordando-se de dois números apenas.

Essa mesma atividade de memorização foi aplicada na reavaliação de Augusto, após a realização dos grupos de atendimento psicoeducacional. Augusto se lembrou de quatro palavras sem recurso e de oito palavras com o recurso das figuras. Novamente teve facilidade com a lista de números. Observou-se que ele estava desenvolvendo o domínio do uso funcional do signo, pois fez relações coerentes entre as figuras e as palavras que deveriam ser lembradas, e utilizou o dedo para escrever na folha sulfite e se lembrar de mais números.

Em relação à formação de conceitos, foi realizada uma atividade na avaliação inicial em que, em um primeiro momento, eram colocados grupos de figuras para que Augusto retirasse a que menos combinava. Augusto não compreendeu os conceitos até o final da atividade. Percebeu-se que não conhecia muitas figuras, o que apontou para o fato de que possuía um vocabulário reduzido. Augusto também mostrou que tinha dificuldades em nomear os grupos, tendo problemas para abstrair uma característica comum das figuras e fazer generalizações. Na

classificação livre, em que eram apresentados 30 cartões com figuras de diversos objetos e era solicitado que os dividisse em grupos, observou-se que dividiu os grupos por quantidade, tendo em vista que tem mais facilidade com números do que com conceitos. Contudo, também se observou que ele teve mais facilidade para dividir os grupos após as mediações. Por exemplo, inicialmente, formou todos os grupos com quatro figuras, dois dos grupos eram de comida, então deixou que a psicóloga juntasse, um dos grupos era de “corrida”, e outro grupo era de “roupas”, “barco” e “coco”. Ao ser perguntado como chamaria esse último grupo respondeu que chamaria de “roupas” e começou a montar um grupo só de roupas. Ao final, juntou os “transportes” (embora nesse momento não tenha se lembrado da palavra).

Durante o grupo de atendimento psicoeducacional, em vários momentos foi trabalhado com Augusto na direção de levá-lo a abstrair características e generalizar informações, como na atividade realizada com os blocos lógicos. A atividade foi denominada “dominó com blocos lógicos”. Nessa atividade, uma criança iniciava o jogo com uma peça e a criança seguinte deveria colocar uma peça que tivesse uma mesma característica que a anterior (por exemplo, cor, forma ou tamanho), e assim sucessivamente. Augusto teve muita dificuldade para compreender essa atividade, todas as vezes as psicólogas precisaram intervir, fazendo a mediação. Ao final da atividade, quando se solicitou que Augusto classificasse as peças do bloco lógico, ele soube fazer.

Na reavaliação da formação de conceitos, foi aplicada a mesma atividade de formação de grupos, e foram colocadas algumas figuras que Augusto deveria dizer qual não fazia parte do grupo. Inicialmente, ele não conseguiu compreender o que destoava no conjunto. Por exemplo, tendo as figuras “cachorro”, “gato”, “vaca” e “ração”, eliminou a vaca porque ela não comia ração. No entanto, quando foi explicado novamente que era para eliminar aquela que não possuía as mesmas características que os demais do grupo e explicou-se que todos eram animais, exceto a ração, ele conseguiu generalizar a regra para as demais perguntas e concluiu a atividade com êxito. Conseguiu inclusive fazer a atividade na linguagem oral (sem figuras), o que demonstrou desenvolvimento do pensamento abstrato. No método de classificação livre, no qual foram disponibilizadas 30 figuras para que ele as classificasse em grupos, ele decidiu formar três grupos (de comidas, de meios de transportes e de roupas).

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

Na avaliação psicológica inicial, a partir das atividades realizadas, observou-se que Augusto não dominava o código linguístico, isto é, não estava alfabetizado. Foi possível

perceber certa aversão de Augusto por escrever, e até mesmo por desenhar. Já na reavaliação, notou-se que Augusto conseguiu escrever, ou seja, estava alfabetizado. Em alguns encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, escreveu inclusive frases espontaneamente no quadro, porém ainda se sentia muito inseguro com a escrita. Em relação à aversão à escrita, entende-se que este é um aspecto que ainda precisa ser trabalhado, pois, de fato, ele ainda não compreendeu o sentido da escrita, mas se mostrou em processo de fazê-lo.

No que diz respeito à leitura, na avaliação psicológica inicial, em situação de brincadeira, tentou ler a lista de anotações da psicóloga que estava interpretando o papel de padeira. Mesmo falando que era difícil, deduziu algumas palavras, confirmando o fato de que ele não sabia ler. Na atividade em que precisava reconhecer o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem, em que as opções variavam apenas pela sílaba inicial, Augusto teve dificuldades. Deveria encontrar onde estava escrito a palavra “cama”, viu todas as opções, e falou que todas eram iguais, pois continham a letra “a” e a letra “m”. Para ler cada opção, Augusto leu da seguinte forma: “C+A=CA, M+A= MA”, a psicóloga perguntou como ficava a palavra e ele então falou “cama”. Mostrou, portanto, que realizava leitura silábica (com ajuda), fazendo confusão quando as palavras eram maiores.

Em outra questão com o objetivo avaliar se a criança identificava a relação entre grafemas e fonemas, Augusto apresentou dificuldade em escolher a opção que continha a letra inicial da palavra “sapato”, escolhendo a letra “c”. Augusto sempre buscava pela sala recursos para auxiliá-lo a responder as questões de linguagem escrita, já que viu que tinha um cartaz com o alfabeto.

Já durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional e na reavaliação, observou-se que Augusto não soube ler letra cursiva, nem impressa, mas conseguiu ler quando a letra estava em caixa alta. Augusto prosseguiu com a leitura silábica, porém entendeu o que leu, solicitou ajuda apenas para ler uma palavra (“palminha”). Também soube reconhecer o valor sonoro das palavras “cama”, “dama”, “lama”, e soube diferenciá-las. Em outra questão, soube identificar a relação entre grafemas e fonemas, e escreveu as palavras “ursinho”, “sinelo” (chinelo), “sapato”. Não quis utilizar as letras como recurso, optando por escrever diretamente no papel. Observou-se que sua autoconfiança em relação à escrita estava progredindo, mesmo que ainda cometesse algumas trocas de letras quando escrevia. Augusto soube escrever palavras e frases de forma compreensível, por exemplo, em uma das atividades em que foi dividido o grupo em meninas e meninos para responder algumas perguntas, ele se levantou e, espontaneamente, escreveu uma regra no quadro (“menina não pode falar”).

Linguagem matemática (Noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Na avaliação psicológica inicial, na atividade de jogo de papéis, Augusto mostrou que ter internalizado o sentido da matemática, demonstrando facilidade em significar os materiais a partir da linguagem matemática. Percebeu-se que quando apresentava dificuldade em algo, tentava esconder. Por ter internalizado que era bom em matemática, não queria mostrar suas dificuldades.

Na avaliação psicológica inicial, também mostrou que não havia consolidado totalmente as noções de grandeza, medida, conjunto, classe e quantidade, as quais são necessárias para que a criança aprenda os números e a operar com eles, conteúdo do ano que cursava na época da avaliação. Durante o grupo de atendimento psicoeducacional e na reavaliação, Augusto conseguiu interpretar situações-problema, e realizou as operações de adição e subtração corretamente, não mais se confundindo nos momentos em que lhe era perguntado qual operação deveria utilizar, e sabendo como montar a operação. Já quando se tratou de operações de multiplicação e divisão, conteúdo que não contemplava sua série, Augusto apresentou dificuldade para compreender. Contudo, a partir da mediação, foi capaz de resolver situações-problema, fazendo riscos no papel.

No grupo de atendimento psicoeducacional, trabalhou-se com medida, conjunto, classe e quantidade. Na reavaliação de Augusto foi possível perceber que o domínio desses conceitos foi melhor, sendo que ele já havia se apropriado do conceito de quantidade e estava se apropriando da classificação. Ele foi capaz de separar algumas figuras em conjuntos e classificá-los, nomeando-os.

3.6.2.5 Reavaliação de Helena

Esfera afetiva-emocional (autoestima, interesse, limites e regras, autonomia)

Na avaliação psicológica inicial, Helena dava respostas bastante elaboradas e se mostrou altruísta, como quando relatou que queria ser médica para salvar vidas e quando disse que gostaria que todas as pessoas falassem todas as línguas, demonstrando preocupação com o amigo da sala. Nas atividades realizadas com Helena, ela demonstrou entender as instruções dadas. Percebeu-se que precisava da direção do outro para colocar limites e regras. Helena se descreveu como uma menina criativa e inteligente, dizendo que o acontecimento mais feliz de

sua vida foi quando a criatividade entrou em sua mente. Reconheceu sua dificuldade em matemática e disse que gostaria de aprender para deixar a mãe mais feliz. Afirmou que essa é a disciplina que menos gosta, porque tem que pensar e às vezes ela não consegue e chora. Segundo ela, não consegue aprender em nenhum espaço, seja na aula, no reforço ou em casa.

Durante os encontros do grupo de atendimento psicoeducacional, Helena se envolveu com as atividades, sempre estava pronta a responder as perguntas realizadas (de forma criativa). Porém, frente às dificuldades, postas chorava ou tentava burlar as regras, demonstrando insegurança.

Esfera cognitiva (atenção, memória, criatividade, raciocínio lógico, organização do pensamento, planejamento, execução, atividade voluntária)

Na avaliação psicológica inicial, em relação à sua organização tempo-espacial, Helena apresentou dificuldade de orientar-se quanto aos dias da semana. Ao ser questionada sobre os dias da semana começou a dizer os meses. Foi realizada a mediação, e ela falou que os dias da semana eram apenas sete, então disse os dias de segunda a domingo. Soube responder sobre o ano em que estava. Soube também dizer o nome completo da escola, sua série e turma. Ao ser questionada sobre a idade, o dia do aniversário e quantos anos faria no próximo aniversário, respondeu na ocasião que tinha oito anos, mas todos diziam que tinha sete; disse que nasceu em 2008 e fazia aniversário no dia 30 de dezembro, depois do Natal, e teria nove anos depois de dezembro. Já na reavaliação, soube dizer os dias da semana, meses e ano (dia anterior e o próximo), além da data de aniversário, o nome completo da escola e série.

Em relação à memória, observou-se que Helena primeiramente não se lembrava das atividades realizadas nos encontros anteriores, porém, com alguma dica da psicóloga, conseguia responder. Em alguns encontros, observaram-se alguns lapsos no meio da própria fala da criança, como quando verbalizava “o quê que você falou mesmo?”. Contudo, notou-se que nesses momentos em que esquecia o que estava dizendo ou o que lhe foi perguntado, ela não estava muito interessada pela conversa. Nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, observou-se esse mesmo comportamento, porém, sempre que se esquecia de algo, era solicitado que escrevesse o que lhe foi dito, então Helena conseguia se lembrar.

Na avaliação psicológica inicial, na atividade em que era analisado o domínio do uso funcional de um signo para fins de memorização, Helena mostrou que conseguiu estabelecer relações entre as figuras e as palavras ditas, o que mostra que foi capaz de utilizar meios auxiliares para memorizar. Porém, ela conseguiu fazer relações mais simples, apenas quando a

figura e a palavra já possuíram conexão em sua experiência anterior. Por exemplo, pegou a figura de um guarda-chuva para se lembrar da palavra “chuva”, justificando: “porque minha mãe um dia saiu correndo”. Helena não realizou conexões mais complicadas, e quando as realizou, não conseguiu se lembrar. Por exemplo, escolheu uma figura de um pirulito para se lembrar de “criança” e uma figura de um chocolate para se lembrar de “felicidade”, mas essas figuras não funcionaram como recurso auxiliar da memória. Essa dificuldade em estabelecer relações mais complexas é considerada comum em crianças escolares menores, o que não é o caso de Helena.

Na reavaliação, observou-se o mesmo fato: Helena estabeleceu relações simples entre as figuras e palavras. Novamente, não se lembrou de todas as palavras, mas as figuras serviram como signo, e a partir do uso dessas, ela recordou de mais palavras. Observou-se que o fato de desenvolver a atenção voluntária ajudou Helena a memorizar. Foi necessário direcionar a atenção dela para as relações que estava estabelecendo para que ela se lembrasse de mais palavras.

Na avaliação psicológica inicial, Helena teve dificuldade em utilizar cartões coloridos que deveriam servir como recurso mediador para executar a atividade proposta que avaliava a atenção (eram realizadas perguntas e Helena não deveria responder essas perguntas com as cores proibidas, nem repetir cores que já tinha utilizado em outras respostas). Dessa forma, em relação à atenção, pôde-se concluir que precisa da direção do adulto para criar estratégias para dirigir sua atenção. Aplicou-se essa mesma atividade na reavaliação e Helena conseguiu utilizar os cartões como recurso mediador para executar a atividade proposta, porém precisou utilizar a escrita para recordar as regras do jogo.

Na avaliação psicológica inicial e no grupo de atendimento psicoeducacional, notou-se que Helena possuía boa capacidade de classificação, generalização e de abstração, desde que a atividade estivesse relacionada à sua experiência prática. Por exemplo, em um dos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional foram trabalhados os conceitos de medida, classificação e quantidade, e Helena teve mais facilidade na parte prática, quando eles mediram a sala com os pés, a mesa com o polegar, etc.

Linguagem escrita (oralidade, leitura, conceitualização, escrita)

Na avaliação psicológica inicial, a partir das atividades realizadas com Helena, observou-se que ela dominou o código linguístico, isto, é, estava alfabetizada, e se encontrava

em fase de letramento (domínio dos gêneros textuais). Helena mostrou reconhecer o sentido da escrita em vários encontros, inclusive no grupo de atendimento psicoeducacional, em alguns momentos ela espontaneamente escreveu bilhetes às psicólogas.

Na avaliação psicológica inicial, na atividade construída a partir da Prova Brasil, percebeu-se que teve facilidade em escrever e que cometeu poucos erros em relação à escrita. Ao listar objetos que via na figura entregue a ela, escreveu corretamente algumas palavras (“ursinho”, “pantufa” e “sapato”), errando apenas a palavra relógio, que escreveu “relojo”. Apontou-se a ela que faltava uma letra e que tinha outra trocada, e foi pedido que escrevesse outra vez. Ela então escreveu “relojio”, e com ajuda conseguiu escrever certo.

Na reavaliação, observou-se que Helena continuou a cometer alguns erros ortográficos, relacionados às regras gramaticais no uso do “r”, “rr”, “s” e “ss”. Leu frases e textos sem dificuldades. Nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, notou-se que ela sempre se dispunha a ler, apresentando leitura rápida e fluída, e compreensão do que lia. Em relação à conceitualização, demonstrou que conseguiu reconhecer o assunto de um texto.

Linguagem matemática (Noção de grandezas, medida, conjunto, classificação, quantidade, número, operações)

Na avaliação psicológica inicial, na brincadeira de jogos de papéis, Helena demonstrou não ver sentido na matemática. Em situação de brincadeira, pensava e buscava as respostas para os problemas do jogo a partir do auxílio da psicóloga. Quando a psicóloga mostrou a operação de divisão que Helena estava fazendo em nível concreto (com os blocos), para o papel, ela reclamou e mudou sua fisionomia de uma forma que sinalizava uma aversão a essa operação, verbalizando: “ai, essa daí eu não gosto não” (sic). Helena mostrou que não sabia o que significava a divisão, também confundindo a adição, bem como os números, como em: “como escreve 20?”. Também em uma atividade construída a partir da Prova Brasil em que Helena deveria escrever quantas maçãs via na figura, ela escreveu “nove”, mostrando que soube usar linguagem escrita, vendo sentido nessa. Porém, não compreendeu como fazer essa representação em linguagem matemática, não vendo sentido nesse tipo de linguagem.

Nos encontros do grupo de atendimento psicoeducacional, trabalhou-se com a história da matemática para explicar como nasceu a necessidade de fazer operações. Helena se interessou pela história e demonstrou ver sentido no surgimento das operações. Posteriormente, foi proposto que os integrantes do grupo elaborassem uma história em quadrinhos contando a história da matemática e Helena fez a atividade com facilidade, atendo-se ao tema. Em outra

atividade proposta no grupo de atendimento psicoeducacional denominada “Roleta do Desafio”, na qual os integrantes deveriam jogar o dado e responder à pergunta de matemática correspondente, Helena conseguiu realizar as operações, montando-as e utilizando riscos para realizá-las, o que demonstrou que Helena ainda precisa desenvolver o cálculo mental. Nessa atividade, Helena fez o seguinte comentário: “pela primeira vez eu acho que eu to sabendo matemática” (sic), apontando que também estava desenvolvendo a sua autoconfiança.

Outro aspecto observado na avaliação inicial foi que Helena mostrou que não possuía habilidades consolidadas referentes ao que é esperado de uma criança do Ensino Fundamental. Ela apenas estava consolidando noções de grandeza, medida, conjunto, classe e quantidade, as quais são necessárias para que a criança aprenda os números e opere com eles, conteúdo do ano ao qual pertencia.

Na avaliação psicológica inicial, na atividade que avaliava a habilidade de resolver situações-problema que demandavam a ideia de retirar, multiplicar e dividir quantidades, Helena demonstrou não reconhecer a operação que tinha que fazer para encontrar a resposta, usando seu próprio dedo, mas sem usar uma lógica para tal. Isso demonstrou que não tinha se apropriado das operações e também uma dificuldade na escrita de números.

Já na reavaliação e durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, Helena soube interpretar situações-problema e foi capaz de resolver operações de subtração, adição e divisão. Helena teve dificuldades apenas com a multiplicação, contudo, ao utilizar riscos no papel para explicar a operação, Helena também soube resolvê-la.

3.6.3 Atividades realizadas com professores

A proposta inicial com professores, como já exposto, era de que inicialmente fossem feitas as entrevistas com os professores regentes da sala de aula regular e com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Durante o processo de realização do grupo de atendimento psicoeducacional, a sugestão foi de que fossem efetuados encontros periódicos com esses professores. O contato com os professores finalizaria com a devolutiva do trabalho realizado pelas psicólogas.

Entende-se que as entrevistas com os professores trouxeram informações importantes para pensar as atividades e a dinâmica do grupo de atendimento psicoeducacional. Em geral, notou-se que, inicialmente, os professores chegavam receosos para a entrevista, devido à representação da figura das psicólogas na escola. Contudo, a partir da apresentação do objetivo

do trabalho, eles ficavam mais tranquilos e falavam sobre os alunos, as dificuldades deles e as mediações já feitas na tentativa de superação dessas dificuldades.

Durante o processo de realização do grupo de atendimento psicoeducacional, a proximidade com os professores teve grande importância, considerando a troca de experiências, dado que eles têm um contato mais frequente com os alunos e podem contribuir com o trabalho realizado pelas psicólogas. De igual modo, as psicólogas poderiam contribuir para instrumentalizar os professores, a partir dos conhecimentos psicológicos do desenvolvimento humano, na realização de mediações intencionais para a superação das dificuldades dos alunos no processo de escolarização.

Entretanto, devido a rotina da escola, as coordenadoras pedagógicas explicaram que não seria possível realizar a proposta inicial dos encontros com todos os professores. Então priorizou-se o contato com a professora da Sala de Apoio Pedagógico, considerando que ela era a professora de todos os alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional e que mantinha contato com os professores regentes da sala de aula regular. Além disso, ela ministrava aulas na sala ao lado do local no qual as atividades com o grupo eram realizadas, o que facilitava o contato. Finalmente, ela demonstrava bastante interesse na troca de experiências.

Foram realizadas conversas com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Nessas conversas, as psicólogas apresentaram as temáticas dos encontros realizados com o grupo de atendimento psicoeducacional, discorreram sobre algumas estratégias utilizadas, como a proposta do jogo de papéis, explicando a importância dessa atividade no período do desenvolvimento em que as crianças se encontravam com o objetivo de conduzir criança ao período seguinte da atividade de estudo. Ademais, destacaram as potencialidades e dificuldades dos alunos, bem como as mediações realizadas para a superação dessas dificuldades. A professora da Sala de Apoio Pedagógico também compartilhou experiências vividas com os alunos, comentou sobre as dificuldades deles e as mediações realizadas por ela, expôs sobre a realidade do trabalho pedagógico, como quando comentou sobre a dificuldade de dar continuidade no trabalho quando os alunos faltavam. Dificuldade que também foi enfrentada pelas psicólogas no grupo de atendimento psicoeducacional.

Ao final do processo, novamente devido à rotina da escola, foi possível realizar a devolutiva apenas com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Na devolutiva, as psicólogas destacaram os avanços no desenvolvimento cognitivo-afetivo, percebidos a partir da reavaliação dos alunos e apontaram a relação desses avanços com os trabalhos interventivos realizados em sala de aula, na Sala de Apoio Pedagógico e no grupo de atendimento

psicoeducacional. Nesse momento, as psicólogas também agradeceram pela parceria e ressaltaram a importância da troca de experiências para o trabalho realizado.

A apresentação do desenvolvimento e resultados obtidos com cada aluno foi feita com as pedagogas da escola e com uma psicóloga na Secretaria Municipal de Educação, que acompanhou o processo ensino-aprendizagem da escola em que foi realizado o estudo. Essas profissionais responsabilizaram-se por expor as informações recebidas para as professoras dos alunos que frequentaram o grupo de atendimento psicoeducacional.

3.6.4 Devolutiva para a escola

A devolutiva para a escola se deu em dois momentos. O primeiro momento ocorreu no final do ano de 2018 com a presença das duas coordenadoras pedagógicas, a psicóloga da prefeitura, e a profissional da Secretaria de Educação da Prefeitura responsável pelas Salas de Apoio Pedagógico. Essa devolutiva se deu devido a uma situação específica acerca de um aluno (Augusto) que participava do grupo de atendimento psicoeducacional, que poderia reprovar pela terceira vez o 2º ano. Uma das coordenadoras pedagógicas fez então uma reunião com toda a equipe e convidou as psicólogas do projeto para darem seu parecer.

Neste momento, explicou-se sobre o desenvolvimento do trabalho que estava sendo realizado no grupo de atendimento psicoeducacional e, especificamente, tratou-se do progresso no processo de ensino-aprendizagem de Augusto. As psicólogas deram um parecer contrário à reprovação do aluno, mas destacaram a necessidade de que o aluno continuasse a frequentar a Sala de Apoio Pedagógico e que as mediações em sala fossem mais intensas. As coordenadoras pedagógicas e a psicóloga da prefeitura esboçaram a mesma opinião, porque também tinham ouvido das professoras sobre os avanços de Augusto, embora ele ainda estivesse aquém em relação ao restante da turma.

O segundo momento da devolutiva aconteceu no mês de março de 2019. A escola na qual foram realizados os encontros estava em reforma, por essa razão, estava funcionando no mesmo espaço que outra escola do Município. Por isso, houve dificuldade para agendar um momento com a equipe, tendo em vista os horários e salas disponíveis. Nesse segundo momento, estiveram presentes a psicóloga da prefeitura e as coordenadoras pedagógicas.

As psicólogas relataram as atividades que foram realizadas e detalharam os avanços de cada um dos alunos, além de aspectos que ainda precisavam ser trabalhados. Pontua-se que durante o desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional, constantemente, nos

corredores, as coordenadoras pedagógicas perguntavam às psicólogas como estava sendo o trabalho e o que percebiam nos alunos. Assim, já tinham conhecimento sobre diversos aspectos apontados pelas psicólogas nas devolutivas. As coordenadoras pedagógicas pontuaram que observaram que o trabalho realizado com os alunos repercutiu em mudanças, inclusive no comportamento, e que a escola estava aberta para outros trabalhos que o grupo de pesquisa desejasse realizar.

A psicóloga da prefeitura esteve durante todo o momento anotando a apresentação feita pelas psicólogas. Percebeu-se que estava a par dos casos dos alunos, que havia um acompanhamento e um bom relacionamento dela com as coordenadoras pedagógicas. Ela fez, inclusive, encaminhamentos dos alunos para outros profissionais que eram necessários para melhorar as dificuldades que os alunos ainda apresentavam no processo de escolarização, como fonoaudiólogos e psicólogos para as famílias. Ela foi participativa durante a devolutiva, perguntando e se interessando pelo trabalho que foi realizado, o que evidenciou uma preocupação em contribuir com o avanço das crianças. Perguntou, ainda, sobre referências bibliográficas a respeito de outras temáticas que têm enfrentado nos serviços oferecidos às crianças com dificuldades no processo de escolarização.

3.7 O desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional e a potencialização de atividades na formação das funções psicológicas superiores

Neste item destacam-se as ações ou aspectos importantes que direcionaram o grupo de atendimento psicoeducacional, tomando-se como referência os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Como tem se buscado afirmar nesta dissertação, entende-se que o trabalho realizado pelo psicólogo pode auxiliar na superação das dificuldades oriundas do processo de escolarização.

Parte-se da ideia de que o psicólogo escolar e educacional deve levar em conta alguns pontos para uma intervenção que busque desenvolver as capacidades cognitivo-afetivas dos alunos, considerando as condições histórico-sociais que permeiam o processo ensino-aprendizagem, são estes: a relação afeto-cognição; o sentido e significado da escola e o desenvolvimento da atividade de estudo; a mediação do psicólogo no desenvolvimento das potencialidades dos alunos; a utilização de recursos mediadores para o desenvolvimento das atividades; o papel da escrita, da leitura e da matemática na internalização das funções psicológicas superiores; a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores; a

organização das atividades; a importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização; a importância da relação entre a escola e a família; e o entendimento do fracasso escolar no contexto de uma sociedade na qual nem todos têm acesso ao conhecimento de forma igualitária. Para abordar estes aspectos, no decorrer do texto apresentam-se exemplos de situações que ocorreram no desenvolvimento do trabalho interventivo.

3.7.1 A relação afeto-cognição

O processo de ensino-aprendizagem deve considerar a relação afeto-cognição visando a transmissão dos conteúdos científicos de maneira efetiva, dado que no processo de ensino-aprendizagem as relações sociais são constitutivas do conhecimento (Gomes, 2014). Vigotski (2004) explica que na apropriação do conhecimento, a esfera cognitiva concebe a imagem subjetiva do objeto, enquanto a esfera afetiva apreende a relação do sujeito com esse objeto. Assim, a esfera afetiva, que comporta necessidades, interesses, emoções, afetos e sentimentos, está intimamente relacionada à esfera cognitiva.

A relação afeto-cognição é explicada por Vigotski (2004) como uma unidade por meio do conceito de vivência. A vivência consiste naquilo que o sujeito experiencia e que, ao mesmo tempo, gera os sentidos pessoais. Desse modo, não é possível dividir o sujeito entre afeto e cognição. A partir desse conceito, Gomes (2014) defende que o sujeito, enquanto escolar, precisa ser afetado pelos conteúdos científicos para que possa ter interesse pela atividade de estudo.

Vale ressaltar que esse interesse é formado socialmente, ou seja, a partir de como o adulto (na escola, em casa ou em outros espaços) possibilita o desenvolvimento das atividades da criança (Vigotski, 1984). Sendo assim, a falta de interesse na atividade de estudo pode estar relacionada às vivências dos alunos em aulas que não se relacionam às suas experiências cotidianas. Ainda, às vivências com atividades pouco desafiadoras ou às expectativas em relação à atividade de estudo que a família, a escola e a sociedade de modo geral construíram nos alunos. Por essa razão, aponta-se a importância de que o psicólogo escolar atue junto ao aluno, à escola e à família (Tanamachi & Meira, 2003).

No caso dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional, sabe-se que eles estavam na escola em período integral e deveriam ter, no período da tarde, oficinas lúdicas, o que não acontecia por falta de recursos financeiros para a contratação de profissionais especializados para dirigir essas oficinas. Por essa razão, o que eles aprendiam no período da

manhã muitas vezes era repetido no período da tarde. Pasqualini (2013) explica que o ensino repetitivo não constrói sentidos pessoais, portanto não gera interesse para o aluno. Levanta-se a hipótese de que o fato de os alunos não verem sentido nos conteúdos pode ter contribuído para as dificuldades no processo de escolarização.

Em relação às expectativas da família acerca da atividade de estudo, aponta-se que, nas entrevistas iniciais, alguns pais não souberam responder o que esperavam e outros centraram-se na não reprovação dos alunos. Já as expectativas da escola estavam direcionadas à aprendizagem dos alunos. Entretanto, existia a suspeita de que eles poderiam ter algum transtorno que os impedia de aprender. Considerando que os sentidos pessoais para a atividade de estudo são construídos socialmente (Vigotski, 1984), essas expectativas influenciam no desenvolvimento desses sentidos que direcionam o interesse dos alunos, porque ora eles podem ver a escola como um local para aprender e ora para não reprovar. Por isso, a escola e a atividade de estudo nem sempre se apresentam como significativas para eles.

Além disso, as suspeitas de que os alunos poderiam ter algum transtorno envolvem preconceitos construídos ao longo de uma trajetória de fracasso escolar. Esses preconceitos vivenciados pelos alunos, transmitidos em palavras e atitudes, ora pela escola ora pela família, interferem na aprendizagem, dado que os alunos aos sete anos de idade já estão desenvolvendo a autoconsciência e, muitas vezes, reproduzem o que lhes é dito (Luria, 1990). Isso permeia a relação deles com o processo de ensino-aprendizagem, gerando intenso sofrimento. Isso pôde ser percebido nas falas dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional. A título de exemplo, cita-se o momento em que Helena, no segundo encontro, falou sobre a sua dificuldade na matemática e chorou ao dizer que queria muito aprender para dar orgulho à mãe. Além de gerar um intenso sofrimento nos alunos, essas expectativas também criam dificuldades na percepção sobre a própria potencialidade para aprender, conduzindo-os à construção de uma autoimagem negativa.

Em diversos momentos no grupo de atendimento psicoeducacional, os alunos demonstraram que tinham construído uma autoimagem negativa e se sentiam incapazes de aprender. Por isso, muitas vezes sequer tentavam resolver as atividades propostas. A regra colocada no primeiro encontro de “não dizer ‘não sei’” auxiliou na mudança dessa atitude dos alunos e, por conseguinte, influenciou a autoimagem, porque ao tentarem, errarem, tentarem novamente e acertarem, eles percebiam que eram capazes de aprender e isso colaborou para a superação das dificuldades na apropriação dos conteúdos.

Destarte, ressalta-se que, além das necessidades que precisam ser postas para gerar interesses pela atividade de estudo, também precisam ser consideradas as emoções, os afetos e

os sentimentos. Aquilo que afeta e como afeta o sujeito, movimenta-o ou não em direção à atividade e se relaciona com os sentidos construídos na sua história de vida, a partir das mediações que foram estabelecidas (Gomes, 2014).

As emoções ou afetos e sentimentos dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional influenciaram no interesse e na disposição deles para a atividade de estudo. Um exemplo que ilustra a relação das emoções com o interesse pôde ser observado em uma atividade de jogo de papéis com a temática “escola”, na qual todos os alunos decidiram identificar-se no crachá com o nome do professor preferido. Outro exemplo, que ilustra a relação das emoções com a disposição para a atividade de estudo foi a conversa inicial no oitavo encontro. Nesse encontro, Alice, que normalmente se mostrava disposta a realizar as atividades, se comportou de maneira diferente, agindo de forma mais infantilizada. Esse comportamento foi compreendido pelas psicólogas, porque na conversa inicial Alice havia contado sobre a visita à mãe biológica e aos irmãos (depois de muito tempo sem vê-los), o que gerou sentimentos com os quais ela não estava sabendo lidar, refletindo em no seu comportamento e disposição para a atividade de estudo. Destaca-se a importância da conversa inicial realizada por meio dos emojis, que permitia às psicólogas compreender quais sentimentos dos alunos estavam sendo mobilizados e refletiam na disposição para a aprendizagem.

Ademais, pontua-se que no início da vida escolar o desenvolvimento da atividade de estudo está muito ligado às questões afetivas, principalmente, em relação ao vínculo que se estabelece com o professor. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende das relações afetivas (Gomes, 2014). Portanto o psicólogo, o pedagogo e os demais profissionais da educação não podem dividir o sujeito entre afeto e cognição, mas sim trabalhar com a unidade. A esfera afetiva pode se constituir como uma estratégia para transformar aspectos afetivos em interesse pela atividade de estudo.

Posto isto, destaca-se que a relação afeto-cognição vai além do que os estudos descritos no levantamento bibliográfico defendem ao não partirem de um referencial teórico crítico. As dificuldades no processo de escolarização não estão relacionadas apenas a uma dimensão “desejante” do aluno de aprender, como proposto por Freitas (2011), porque se o aluno não vê sentido na atividade de estudo e não tem interesse, não há como desejar. Também não se deve priorizar a esfera afetiva em detrimento da esfera cognitiva ou vice-versa, mas sim compreender a unidade entre afeto e cognição e, a partir da mediação, mostrar as necessidades para a aprendizagem, a fim de gerar interesses para a atividade de estudo, considerando nesse processo as emoções, afetos e sentimentos da criança.

3.7.2 O sentido e significado da escola e o desenvolvimento da atividade de estudo

O significado social da escola é a transmissão dos conhecimentos científicos, por meio da mediação do professor, que deve organizar o trabalho pedagógico para que o aluno se aproprie desses conhecimentos (Asbahr, 2016). O sentido da escola, que é pessoal para o aluno, deve identificar-se com o significado social, a partir de uma prática pedagógica que leve os alunos à apropriação dos conhecimentos. A escola deve trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo da criança, objetivando promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para que a criança mude o papel social que vinha desempenhando (Asbahr, 2011; 2016). Ao mesmo tempo, deverá trabalhar na direção de que a criança desenvolva sentidos pessoais na compreensão da função da escola.

Sabe-se que a atividade de estudo é a atividade principal da criança em idade escolar. Entretanto, a criança não ascende à atividade de estudo de modo natural. Essa atividade precisa ser desenvolvida no interior da atividade do jogo de papéis. Nessa direção, os anos escolares iniciais têm papel fundamental na apresentação do significado da escola e no desenvolvimento da atividade de estudo.

No grupo de atendimento psicoeducacional, foi possível perceber que apenas Alice, que já estava no 4º ano, ascendeu à atividade de estudo. Os demais alunos se envolveram muito mais nas atividades propostas de jogo de papéis, porque essa continua sendo a atividade principal deles, embora a atividade de estudo já esteja em desenvolvimento (percebeu-se que todos os alunos se mostraram dispostos a aprender). Portanto, atuou-se na zona de desenvolvimento próximo, ao propor, por exemplo, o jogo de papéis com a temática “escola”, realizado no segundo encontro. O recurso metodológico estava relacionado à atividade principal atual da maioria dos participantes do grupo, mas a temática valorizava a escola e a atividade de estudo.

No jogo de papéis com a temática “escola”, foi possível perceber que as crianças não tinham clareza do significado da escola. Na representação dos papéis de professor, aluno e diretor na primeira etapa da brincadeira, Augusto foi um professor “legal”, segundo os alunos, porque deixou uma aluna fazer bagunça durante a aula; Helena foi uma aluna “nerd” (sic) que fazia bagunça durante a aula e Alice foi uma diretora que não fazia nada. Na representação dos papéis na segunda etapa da brincadeira, Alice foi uma professora exigente que escrevia no quadro e pedia para os alunos copiarem rápido, porque ela iria apagar; Augusto foi um diretor que dava broncas na sala por estarem fazendo bagunça e que levava os alunos bagunceiros para

a sua sala e os colocava sentados, de castigo, escrevendo e sem recreio; e Helena novamente foi uma aluna “nerd” (sic) que fazia bagunça durante a aula.

O significado da escola pode ser transmitido aos alunos de diferentes maneiras. No grupo de atendimento psicoeducacional, as psicólogas realizaram uma discussão ao final da brincadeira e explicaram os papéis de cada profissional da escola. Explicaram que todos eles atuavam de formas diferentes com o mesmo objetivo de conduzir as crianças no processo de aprendizagem, até mesmo a zeladora da escola que limpava a sala de aula, trabalhava para que os alunos tivessem um ambiente limpo e organizado para aprenderem. Outra maneira que poderia ser utilizada por um psicólogo escolar seria conduzir os alunos por um passeio pela escola para a realização de breves entrevistas estruturadas com os profissionais da escola com perguntas referentes à função do profissional.

No jogo de papéis com a temática “escola” também foi possível perceber alguns sentidos que os alunos desenvolveram acerca da instituição. Ao serem questionados sobre o que a escola representava para eles, Helena relatou que no início da sua vida escolar era muito chato porque ela não era “popular”, agora era legal, porque ela se tornou “popular”. Acrescentou ainda que, na verdade, era “chata e legal ao mesmo tempo”, porém, se a pergunta fosse feita para o “nerd da sala” (sic), ele diria que era apenas legal, porque “ele é inteligente”. Alice disse que a escola era chata porque a professora “puxava o cabelo dela quando não aprendia” (querendo dizer que a professora “pegava no pé”), e Augusto comentou que a escola era chata. André havia faltado ao encontro, mas no encontro anterior, disse que a escola significava “nada” para ele. Camila faltou nos dois primeiros encontros, por isso não respondeu à pergunta.

Nota-se que o sentido da escola para Helena está mais relacionado aos aspectos sociais, sendo vista como um local para o desenvolvimento de amizades e da popularidade. Já para Alice e Augusto, a escola é apenas um lugar chato e para André, “nada”. Analisa-se também que na representação de Augusto, do papel de diretor, ele levou as crianças que estavam fazendo bagunça para a sua sala, as colocou sentadas, de castigo, escrevendo e sem recreio. O sentido da escrita para Augusto estava associado a um castigo, possivelmente por essa razão ele tinha aversão a escrita. Considerando o exposto, destaca-se a importância de que na correção do comportamento dos alunos não sejam colocadas atividades de leitura, escrita, operações matemáticas ou de quaisquer outras disciplinas para que eles não associem a atividade de estudo a um castigo ou a algo ruim.

Os sentidos, ou a experiência pessoal que determinado fenômeno tem para a criança, geram motivos para a atividade, isto é, movem a sua ação (Leontiev, 2006). Entende-se que os

motivos são o motor da atividade, isto é, compreendem a síntese entre a necessidade e a identificação do objeto que pode supri-la (Gomes, 2014).

Com o surgimento de novos motivos, surgem novas atividades, como a leitura, a escrita, os cálculos matemáticos, entre outras. Facci (2004), ao discorrer sobre a transição da criança pré-escolar para a escolar, explica que, nessa transição, ocorrem várias mudanças na rotina da criança, como a sua relação com o estudo, com os adultos, as obrigações com a tarefa de casa, dentre outras mudanças no seu cotidiano (Facci, 2004). Por essa razão, é importante que sejam postas novas necessidades para que a criança crie motivos para a atividade de estudo.

No grupo de atendimento psicoeducacional foi possível perceber que nem sempre os motivos desenvolvidos pelos alunos estavam direcionados à apropriação dos conhecimentos. Para Camila, o motivo estava relacionado à ida ao Parque Beto Carreiro (recompensa que ganharia da mãe caso fosse aprovada); para Augusto, à ameaça da reprovação, e para Helena, à vontade de dar orgulho para a mãe ao se sair bem nas provas. Por essa razão, durante todos os encontros, as psicólogas conversaram com os alunos sobre a importância da escola e do aprender, explicando que a aprendizagem é necessária para a vida, a fim de produzir novos motivos para a atividade de estudo.

Destaca-se que é o adulto quem deve explicar o significado da aprendizagem de cada conteúdo e a necessidade a qual essa aprendizagem responde. Para exemplificar, no caso de Augusto, inicialmente, ele estava em um período de crise acentuada, de modo que tinha uma aversão à atividade da escrita. Entretanto, no decorrer dos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, demonstrou-se o significado social da escrita de diversas maneiras, assim como a sua necessidade para a vida, como na confecção do cartaz de regras, que serviu como signo mnemônico, isto é, como um instrumento psicológico que auxiliava a memória (Tuleski, 2008) e conduzia o funcionamento do grupo. A partir da apresentação do significado social e da necessidade dessa atividade, Augusto atribuiu um novo sentido para a escrita, e isso o motivou em direção a essa atividade, como pôde ser percebido no oitavo encontro, no qual ele espontaneamente foi até o quadro de giz para escrever uma nova regra, que ele achava pertinente para o grupo.

Prosseguindo, segundo Davydov (1988), no desenvolvimento da atividade de estudo, a partir das mediações realizadas, os alunos começam a demonstrar a necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos.

Também foi possível perceber isso nas falas dos alunos e nas atividades que eles desenvolveram no grupo de atendimento psicoeducacional. No primeiro encontro, ao ser perguntado sobre a importância de estudar, Augusto respondeu que era importante para

aprender a ler; Alice acrescentou que também era importante para aprender a escrever e os demais alunos concordaram com ambos. No segundo encontro, Helena falou sobre a sua dificuldade na matemática e como seria importante para ela essa aprendizagem. No quarto encontro, em que foi proposta a elaboração da história em quadrinhos sobre a história da matemática, André escreveu as seguintes cenas: “Cascão: Oi Cebolinha, eu quero aprender a matemática”, “Cebolinha: A história (história) começou com as pedrinha (pedrinhas) e as corda (cordas) e o osso”, (Cebolinha assustado), “Cascão: O Cebolinha, você não quer aprender sobre a matemática?”, “Cebolinha: Sim, mais (mas) não minha (me) susta (assusta) mais”. André representou na história, por meio do personagem Cascão, que ele queria aprender. Nesse encontro, Camila também comentou que precisava estudar, porque ainda não sabia fazer as “continhas de mais” (sic).

No último encontro, Alice pontuou que tinha gostado das atividades do grupo e de tudo o que aprendeu; Helena comentou que teve momentos em que ela chorou, porque achava que ela não conseguiria fazer, porque ela achava que não era inteligente, mas ela parou de dizer “não sei” e conseguiu aprender. Além disso, em vários encontros, os alunos comentavam e demonstravam que gostavam de participar do grupo e sempre que eram questionados do motivo de sua participação do grupo, eles respondiam que era para aprender.

A partir do desenvolvimento da necessidade de apropriação dos conhecimentos científicos, para que ocorra a apropriação dos conteúdos curriculares, cabe ao professor propor ações de estudo que possibilitem ao aluno a ascensão do pensamento concreto ao pensamento teórico. O aluno precisa entender o objeto de estudo e conseguir estabelecer relações entre os outros objetos. Para tanto, o trabalho pedagógico deve partir dos conceitos espontâneos, que são os conhecimentos cotidianos da criança, em direção aos conceitos científicos. Além disso, deve estabelecer relações entre as diferentes disciplinas (Asbahr, 2016).

Esses princípios do trabalho pedagógico também devem ser observados pelo psicólogo escolar frente a um grupo de atendimento psicoeducacional. No desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional, inicialmente, sempre era perguntado aos alunos o que eles já sabiam sobre o tema e depois eram apresentados os conceitos científicos. Ademais, procurou-se tratar os temas de forma interdisciplinar. O segundo encontro, cujo tema da história da matemática retratou isso, embora o ponto central fosse a matemática, trabalhou-se com a história, a geografia e o português.

Todos esses aspectos trabalhados, desde a pré-história da aprendizagem até a passagem para a atividade de estudo, são essenciais para que o aluno compreenda o significado e o sentido

da escola e da própria atividade de estudo para a vida. Nesse processo faz-se necessária a mediação do psicólogo no desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

O profissional precisa ter clareza da função da escola que é a socialização dos conhecimentos científicos, no caso, para a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. Mas precisa compreender, também, que sentidos o aluno confere à escola, propondo ações que levem o aluno a atribuir o sentido da escola como uma instituição que possibilita sua aprendizagem e desenvolvimento.

3.7.3 A mediação do psicólogo no desenvolvimento das potencialidades dos alunos

A mediação psicológica atua na zona de desenvolvimento próximo do aluno, com vistas ao desenvolvimento de suas potencialidades. Vigotski (1995) descreve a zona de desenvolvimento próximo como funções psicológicas que estão em processo de desenvolvimento, a zona onde se encontra aquilo que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas consegue realizar com a ajuda do adulto. No grupo de atendimento psicoeducacional, as psicólogas realizaram diversas mediações com os alunos com a intenção de mobilizar as funções psicológicas em desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (1993), a fala atua no intelecto do aluno, organizando o pensamento e a comunicação de ideias e intenções, o que leva ao autocontrole de seu comportamento e ao controle de situações externas, gerando profundas transformações em seu psiquismo.

Por essa razão, por meio da fala foram realizadas mediações constantes para o controle externo do comportamento dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional. Por exemplo, quando as psicólogas perguntavam o que eles lembravam sobre o encontro anterior, quando perguntavam quais os conhecimentos que tinham sobre uma temática (a fim de partir dos conceitos espontâneos em direção aos conceitos científicos), quando direcionavam a atenção dos alunos para a atividade, quando faziam perguntas objetivando auxiliar nas dificuldades que estavam tendo em relação a alguma atividade, quando corrigiam os erros, quando mediavam a resolução de conflitos entre os alunos (por exemplo quando Augusto discutiu com André, e Camila discutiu com Helena).

O psicólogo, de posse dos conhecimentos do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, pode propor atividades que impulsionem o avanço do desenvolvimento dos mesmos e realizar mediações diferenciadas considerando suas potencialidades e dificuldades, alcançando

resultados diferentes daqueles obtidos quando o aluno realiza a atividade sozinho. Para que isso ocorra, é fundamental que o psicólogo tenha conhecimento da origem das dificuldades do aluno, da história do processo de escolarização e das tentativas já realizadas para a superação dessas dificuldades. Por essa razão a avaliação psicológica inicial, realizada a partir de um referencial crítico, é fundamental para direcionar o atendimento psicoeducacional.

Além da fala, o uso dos instrumentos incorporados à ação origina uma reorganização no psiquismo humano (Vygotski, 2000). Vigotski e Luria (2007) expõem que todo comportamento se converte em uma operação intelectual, mediada por dois tipos de instrumentos: o instrumento psicológico e o instrumento técnico. O instrumento psicológico é o signo, que transforma o próprio comportamento ou o de outro, enquanto o instrumento técnico modifica o objeto externo. Vigotski e Luria (1996) afirmam que os “processos de aquisição de ferramentas, juntamente com o desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e com a habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, é que caracterizam o desenvolvimento cultural da mente da criança” (p. 183).

Nessa direção, o método instrumental de análise é essencial para o estudo do desenvolvimento do psiquismo (Vigotski, 1995). Faz-se necessário que o psicólogo busque analisar o que está na essência dos fenômenos, o que é invisível aos olhos, superando uma análise superficial que retrata apenas a aparência do que está posto, isto é, os sintomas apresentados pelos alunos (Pasqualini & Martins, 2015). A partir desse método, investiga-se o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e explica-se, não somente descreve-se, as dificuldades do processo de escolarização. Analisa-se o todo, as particularidades das partes que o integram. Observa-se não somente o que está na zona de desenvolvimento real, mas também o que está na zona de desenvolvimento próximo e as mediações necessárias para se alcançar esse novo nível de desenvolvimento. Esse processo de análise é contínuo, isto é, ocorre na avaliação psicológica inicial, mas também durante o desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional, a partir da verificação dos recursos mediadores que o aluno utilizou para resolver as atividades propostas.

3.7.4 A utilização de recursos mediadores para o desenvolvimento das atividades

Os recursos mediadores utilizados no desenvolvimento das atividades com o grupo de atendimento psicoeducacional tinham por função se constituírem em signos. Tuleski (2008) explica que os recursos mediadores podem se converter em signos ao mediar a resolução de

atividades e organizarem o pensamento por meio da superação das funções psicológicas elementares por funções psicológicas superiores. Nessa direção, os signos tinham o objetivo de auxiliar a criança na resolução das atividades e na superação das dificuldades no processo de escolarização. A natureza dos recursos mediadores utilizados foi diversa: concreta (objetos), representativa (instrumentos psicológicos de segunda ordem, como escrita, figuras, riscos no papel, etc.) e verbal (palavra), com o objetivo de conduzir os alunos ao desenvolvimento da ação mental.

Galperin (2009) explica que o processo de formação da ação mental é dirigido pelas necessidades que são postas pelo adulto. As necessidades que orientam a ação da criança são denominadas de base orientadora da ação. A base orientadora da ação percorre o caminho do material para o verbal e, por fim, para o mental. Por essa razão, conforme a criança ascende a uma ação, os recursos mediadores vão se complexificando, são usados os de natureza concreta, representativa, verbal e mental (Galperin, 2009).

A fim de exemplificar o uso dos recursos mediadores e a complexificação desses, discorre-se sobre algumas atividades realizadas com o grupo de atendimento psicoeducacional. Destaca-se que o uso dos recursos mediadores era realizado junto à fala das psicólogas, haja vista que a fala auxilia na compreensão das palavras, na conceituação dos objetos e “na construção da imagem do objeto como ideia” (Martins, 2011, p. 192). Isso permite a reorganização do pensamento a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No primeiro encontro, no qual foi estabelecido o contato inicial com os alunos, foi confeccionado o cartaz com as regras de funcionamento do grupo. A elaboração das regras foi realizada coletivamente. Para auxiliar a execução da atividade foram apresentadas figuras, recursos mediadores de natureza representativa, que mostravam diversos comportamentos. As figuras orientaram os alunos na elaboração das regras, pois direcionavam a atenção para a atividade proposta. O cartaz, também de natureza representativa, se constituiu como signo mnemônico, pois no decorrer dos encontros as psicólogas e os próprios alunos retomavam as regras estabelecidas.

Na atividade de jogo de papéis de supermercado, foram utilizados os blocos lógicos e pedaços de papel que representavam o dinheiro para a realização da brincadeira. Os recursos mediadores foram de natureza representativa e auxiliaram na compreensão da função simbólica e no desenvolvimento do pensamento abstrato.

O trabalho com a matemática se iniciou com uma atividade de contação da história da matemática, utilizando figuras e objetos (mapa mundi, globo terrestre, pedra, corda, osso, régua graduada, fita métrica, trena, metro de carpinteiro, material dourado e caixa de ovos). Na

medida em que a história ia sendo contada, as psicólogas iam mostrando as figuras e os objetos. Foram explicados os conceitos de unidade, dezena, centena, milhar e dúzia (representada pela caixa de ovos) e solicitado que os alunos representassem esses conceitos utilizando o material dourado. As figuras, o mapa mundi, o globo terrestre e os sistemas de medição eram recursos mediadores de natureza representativa, enquanto os demais objetos, eram de natureza concreta. Foram utilizados os dois níveis de recursos mediadores (concreto e representativo), considerando as dificuldades dos participantes com a matemática, bem como os diferentes níveis de formação da ação mental dos alunos. Ambos os recursos se constituíram como signos na regulação da atenção, visto que os alunos se mantiveram atentos à história durante todo o tempo. Posto que atuaram como signos focalizando a atenção, os recursos também se tornaram signos mnemônicos (Escudeiro, 2014). No encontro seguinte, os alunos recordaram a história e, a partir disso, foram capazes de elaborar a história em quadrinhos contando a história da matemática.

Nas atividades de classificação foram realizados dois jogos. No primeiro jogo foram disponibilizadas várias figuras e solicitado que os alunos dividissem as figuras em grupo. No segundo, foram disponibilizadas peças dos blocos lógicos para um jogo de dominó, e as peças foram divididas igualmente entre os alunos. O primeiro aluno a começar o jogo escolhia uma peça, aleatoriamente, para jogar, ao passo que o segundo deveria perceber as características da peça jogada (cor, forma geométrica, tamanho e espessura) e jogar uma peça que se assemelhasse em alguma das características, e assim sucessivamente. Nos jogos foram utilizados recursos mediadores de natureza representativa. Entretanto, ambos os jogos exigiram ações de natureza mental, isto é, a capacidade de abstração e de generalização.

Nas atividades de operação com números (soma, subtração, multiplicação e divisão), foram utilizados três níveis de recursos mediadores (concreto, representativo e verbal), considerando o processo de formação da ação mental de cada aluno, como proposto por Galperin (1959). Observou-se se o aluno conseguia realizar a tarefa no plano material (concreto), se conseguia explicar a tarefa que foi realizada (verbal) e se centrava a sua atenção no próprio ato de refletir (mental), sendo capaz de interpretar o processo de resolução da tarefa. Por exemplo, Augusto conseguiu realizar operações de soma e subtração mentalmente, portanto, a mediação das psicólogas junto a ele foi apenas verbal. Já nas operações de multiplicação e de divisão, que ainda não tinham sido trabalhadas em sua série (Augusto era o único que estava no 2º ano, embora não fosse o mais novo), inicialmente foram usados recursos mediadores de natureza concreta (blocos lógicos). Entretanto, Augusto demonstrou facilidade

com as operações. Por isso, foram utilizados recursos mediadores de natureza representativa (riscos no papel) e Augusto conseguiu realizar as operações.

André realizou as operações de soma, subtração e multiplicação mentalmente, portanto, foi utilizada apenas a mediação verbal. Já na operação de divisão, foi necessário utilizar recursos mediadores de natureza representativa (riscos no papel).

Helena fazia confusão entre soma e subtração, multiplicação e divisão, sendo necessário, inicialmente, utilizar os recursos mediadores de natureza concreta (blocos lógicos). Entretanto, Helena demonstrou facilidade para resolver as operações, então se optou por utilizar recursos mediadores de natureza representativa (riscos no papel), e ela conseguiu realizar todas as operações. Tentou-se realizar apenas mediações verbais nas operações de soma e subtração, mas Helena não conseguiu resolver. Contudo, nos últimos encontros, Helena já estava se desafiando a realizar as operações mentalmente, o que foi possível perceber quando disse “mas com risco é fácil, a professora falou que eu preciso pensar”.

Inicialmente, Camila não reconhecia os números, muito menos sabia operar com eles. Portanto, realizou-se uma mediação intensa desde os primeiros encontros, onde foram trabalhados conceitos matemáticos anteriores ao número. Camila gostava muito do material dourado, material que foi utilizado como recurso mediador de natureza concreta. No decorrer dos encontros, nas operações de soma e subtração foram utilizados recursos mediadores de natureza representativa (riscos no papel) e ela conseguiu resolver as operações. Contudo, Camila permaneceu com dificuldades nas operações de multiplicação e de divisão, por isso, para essas operações, foram utilizados recursos mediadores de natureza concreta até o final.

Alice conseguiu realizar todas as operações mentalmente. Portanto, as mediações realizadas com ela foram apenas verbais. Os recursos mediadores constituíram-se como signos para a formação da ação mental. De modo geral, as atividades de operação com números mobilizaram a percepção mediada, a atenção voluntária, a memória lógica e a capacidade de abstração e generalização de Alice.

Ademais, em todos os encontros realizados com o grupo de atendimento psicoeducacional, especialmente na atividade realizada para avaliar a autoconsciência, foram utilizadas as figuras dos emojis (recursos mediadores representativos) para auxiliar as falas dos alunos sobre como estavam se sentindo no dia do encontro. Em um dos encontros, as psicólogas se esqueceram de levar as figuras e observou-se que os alunos falaram sobre seus sentimentos como se estivessem selecionando uma figura, descrevendo o emoji. Percebeu-se, assim, que a figura atuou como signo mnemônico. No encontro seguinte, as psicólogas levaram novamente as figuras, pois estas se constituíram também como recurso lúdico para a atividade. Entretanto,

analisa-se que poderiam ter prosseguido nos encontros seguintes sem as figuras, a fim de que os alunos avançassem na formação da ação mental da autoconsciência.

Tendo discorrido sobre alguns exemplos de atividades, destaca-se que os recursos mediadores utilizados no desenvolvimento das atividades constituíram-se como signos e mobilizaram diversas funções psicológicas. Para Vigotski (1995), essa capacidade de utilizar os recursos mediadores concede ao psicólogo elementos para analisar o desenvolvimento psíquico dos alunos. Quanto mais eles aprendem a utilizar os recursos mediadores, principalmente os mentais, mais perceptível se torna o desenvolvimento. Vigotski (1995) destaca que o uso dos recursos mediadores amplia a ação do sujeito sobre o mundo, no caso dos instrumentos técnicos, ou sobre o seu próprio comportamento, no caso dos signos. Isso precisa estar claro para o psicólogo no desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional.

Ainda dentre os recursos mediadores, destacam-se a escrita, a leitura e a matemática, que serão tratados a seguir.

3.7.5 O papel da escrita, da leitura e da matemática na internalização das funções psicológicas superiores

A escrita, a leitura e a matemática se constituem como signos externos na internalização das funções psicológicas superiores. Vigotski (2000) explica que quando são postas situações desafiadoras à criança, na qual as formas espontâneas ou naturais não dão conta de responder e exigem da criança o uso de instrumentos (recursos mediadores), ocorre uma reorganização das funções psicológicas. O autor destaca alguns desses recursos mediadores, entre eles a escrita, a leitura e o cálculo.

A escrita, aliada à leitura, prenuncia um ponto crítico em todo desenvolvimento cultural da criança e gera metamorfoses inesperadas no psiquismo. Na idade escolar, a partir do processo de ensino-aprendizagem efetivo, as atividades de escrita e de leitura propostas exigem da criança uma superação. Pois, quando a criança começa a aprender a escrever e a ler ainda não possui todas as funções psicológicas desenvolvidas para a apropriação da linguagem escrita. O ensino da linguagem escrita e da leitura provoca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Vigotski, 1993).

Nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional, após perceber que apenas falar sobre o objetivo das atividades propostas para o dia não estava direcionando a atenção dos

alunos, foi utilizada a estratégia de escrever no quadro de giz os objetivos e solicitar que os alunos lessem. Inclusive, algumas vezes, foram cometidos erros propositais na escrita a fim de que os alunos procurassem pelos erros. Observou-se que o fato de eles lerem os objetivos daquele encontro os conduziu a focarem a atenção durante a atividade proposta e quando por algum motivo se distraíam, as psicólogas retomavam os objetivos que estavam escritos no quadro de giz, de modo que a escrita se constituiu como signo mnemônico. Além disso, a solicitação de que os alunos encontrassem os erros cometidos na escrita também proporcionou a mobilização da percepção mediada.

Na maioria dos encontros buscou-se realizar registros a partir das atividades propostas, considerando a importância da escrita para a internalização das funções psicológicas superiores. Por exemplo, no primeiro encontro, na atividade de confecção do cartaz com as regras para o funcionamento do grupo, a escrita coletiva das regras se constituiu como um signo mnemônico e mobilizou também a voluntariedade e o autocontrole do comportamento em direção ao cumprimento das regras acordadas.

No trabalho com a matemática, o registro escrito da história da matemática, por meio da história em quadrinhos, mobilizou a atenção voluntária e a memória lógica. Na atividade de conceitos, a escrita de palavras e significados que os alunos conheciam, bem como a escrita de palavras inexistentes na língua portuguesa, mobilizou a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato. Na atividade de sequência lógica, a escrita também direcionou a atenção na contação da história e a voluntariedade. Vigotski (2001) destaca o desenvolvimento da atenção e da memória, a partir da apropriação da linguagem escrita quando afirma que “[...] a atenção, que anteriormente era involuntária, torna-se voluntária e depende cada vez mais do pensamento da própria criança: a memória mecânica transforma-se em memória lógica orientada pelo significado” (p. 121).

A matemática também produz mudanças no desenvolvimento do psiquismo da criança. Como exposto por Fiorentini (1995), a aprendizagem efetiva da matemática ocorre quando o aluno é capaz de atribuir sentido e significado aos conceitos matemáticos, pensando sobre esses, estabelecendo relações, justificando, analisando, discutindo e criando novas ideias a partir das relações que estabeleceu com o conhecimento científico. Por meio da matemática, foi possível perceber no decorrer de todos os encontros que os alunos atribuíram sentido e significado aos diferentes conceitos matemáticos trabalhados (noções de grandeza, medida, quantidade, classificação, conjunto e valor), devido à retomada da história e da origem desses conceitos. Silva (2010) explica que:

para se apossar da lógica matemática, o sujeito necessariamente deve passar, em um ritmo mais rápido, pela lógica que foi estabelecida na origem daquele objeto. Por exemplo, para se apropriar do conceito de número, a criança precisa estabelecer relações de quantidades e de sequência numérica por meio da comparação, da compreensão do raciocínio de um a um que dá origem a ordem numérica, como também deve ser criadas formas, presentes no contexto em que o sujeito está inserido, para que aquele conhecimento seja necessário (p. 60).

A partir da atribuição do sentido e significado aos conceitos matemáticos, os alunos mobilizaram a atenção mediada, a memória lógica e, principalmente, o pensamento abstrato. A matemática propiciou a formação de ações mentais (Galperin, 1959).

Posto isto, destaca-se a importância da escrita, da leitura e da matemática na internalização das funções psicológicas superiores, aspecto necessário para a condução do grupo de atendimento psicoeducacional. Muitas vezes é ineficiente o psicólogo desenvolver atividades psicoeducacionais se essas não culminarem em alguma forma de registro. Na faixa etária dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional, já é possível se ter clareza das dificuldades e os alunos querem, de forma geral, trabalhar com os conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula. Não se trata de alfabetizar a criança, porque isso não compete ao psicólogo, mas usar a escrita, a leitura e a matemática como estratégia para provocar o desenvolvimento do psiquismo.

3.7.6 A interfuncionalidade das funções psicológicas superiores

As funções psicológicas superiores formam um sistema complexo e dinâmico (Luria, 1979). Esse sistema é caracterizado especificamente pelo surgimento de processos que modificam o comportamento com base no uso de signos (Vigotski, 2000). A apropriação da cultura propicia a efervescência de sinapses na atividade cerebral, o que origina novas conexões entre as funções psicológicas e conduzem o desenvolvimento do psiquismo (Luria, 1979). Desse modo, as funções psicológicas superiores, inicialmente, são externas ou sociais e, posteriormente são internalizadas (Vigotski, 1995).

Considerando essa premissa, no trabalho com o grupo de atendimento psicoeducacional, foram propostas diversas atividades que foram mediadas, com o objetivo de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No decorrer dos encontros, as atividades foram se complexificando com a intenção de serem desafiadoras para os alunos, e os recursos

mediadores passaram a ser oferecidos, a fim de que eles aprendessem a operar com signos e desenvolvessem o pensamento teórico. A título de exemplo, analisam-se algumas atividades realizadas nas quais se observou diferentes funções psicológicas sendo mobilizadas.

No primeiro encontro, apresentou-se o objetivo do grupo de atendimento psicoeducacional e, na atividade dirigida, realizou-se a confecção coletiva de um cartaz com as regras de funcionamento do grupo. Nessa atividade, foram utilizadas figuras para a mediação. A apresentação do objetivo do grupo e a atividade dirigida mediada por figuras foram importantes para desenvolver a percepção mediada e direcionar a atenção dos participantes durante os encontros. Martins (2011) explica que a atenção voluntária se desenvolve a partir dos fatores que a mobilizam, que estão relacionados ao objetivo da atividade. Desse modo, ao ser apresentado o objetivo e as regras para o cumprimento deste, os alunos foram dirigidos à novas formas de comportamento, que não são dirigidas pelos instintos, mas sim pela voluntariedade (Luria, 1981). O objetivo do grupo e as regras de funcionamento mobilizaram também a memória lógica, uma vez que no decorrer de todos os encontros, em diversas situações, as psicólogas e os próprios alunos se lembravam do objetivo e das regras. As necessidades postas nessa situação social propiciaram o desenvolvimento da memória lógica (Escudeiro, 2014), o que gerou um estímulo interno na regulação do comportamento.

Na atividade de jogo de papéis com diferentes temáticas (escola e supermercado) foram mobilizadas as funções psicológicas da sensação, da memória, da voluntariedade e do pensamento abstrato. No jogo de papéis, a criança imita o que o adulto faz e o que ela sente vontade de fazer, mas não pode fazer no mundo real (Facci, 2004; Pasqualini, 2013). Portanto, precisa recordar de situações vividas para representá-las na brincadeira, o que exige o controle de seu comportamento para a permanência no papel exercido. Observou-se que, de modo geral, os alunos conseguiram se manter em seus papéis, porém, quando isso não acontecia, as psicólogas mediavam por meio da fala, levando o aluno à reflexão, como na brincadeira de escola em que Helena não se manteve no papel de aluna “nerd” (sic).

Além disso, os blocos lógicos usados na brincadeira para a representação de objetos exigiram dos alunos o uso da função simbólica, ligada ao pensamento abstrato (todos os alunos foram capazes de simbolizar os objetos por meio dos blocos lógicos). Assim, por trás do jogo de papéis estava envolvida a invenção de uma situação imaginária, a partir de experiências vividas, bem como a criação de uma intenção voluntária, entre outros aspectos que possibilitam a alterações de caráter geral da consciência, isto é, a mobilização na relação de várias funções psicológicas (Vigotski, 2008).

No trabalho com a matemática, na contação da história da matemática, foram utilizados figuras e objetos que mobilizaram a percepção mediada e, por conseguinte, direcionaram a atenção dos alunos durante toda a atividade. De modo que, no encontro seguinte, quando foi proposto que as crianças realizassem uma história em quadrinhos contando a história da matemática, esses recursos mediadores constituíram-se como signos mnemônicos, permitindo que os alunos recordassem a história contada. Petroviski (1980) explica que a atividade lúdica favorece o desenvolvimento da atenção e memória voluntárias. Smirnov e Gonoblin (1969) acrescentam que quando há um estímulo que se liga ao interesse da criança, esse estímulo é colocado em posição de destaque, permitindo à criança focar a atenção.

Nas atividades de classificação foram realizados dois jogos. No primeiro, solicitou-se que os alunos separassem algumas figuras em grupos e nomeassem esses grupos. Esse jogo exigiu a percepção mediada de cada figura, a atenção voluntária ao jogo, o conhecimento de conceitos e a capacidade para realizar generalizações. O segundo jogo realizado foi o dominó com blocos lógicos. Foram divididas igualmente as peças dos blocos lógicos entre os participantes. Em seguida, o primeiro jogador iniciou o jogo escolhendo uma peça e verbalizando as características dessa peça (cor, forma geométrica, tamanho e espessura), e o segundo jogador jogou uma peça que se assemelhava a alguma das características da peça anterior, e assim sucessivamente. Esse jogo exigiu a percepção mediada das características de cada peça, a atenção voluntária ao jogo e, especificamente, às peças colocadas em jogo pelo jogador anterior, e a capacidade de abstração das características da última peça jogada a fim de selecionar uma peça semelhante às suas para jogar. Destaca-se que nessas atividades a capacidade de abstração e generalização só foi possível por meio da percepção mediada. Nesse sentido, a mediação do signo verbal, ou seja, da linguagem, foi fundamental. Luria (1991) explica que a linguagem permite duplicar o mundo perceptível, de modo que por meio da palavra se evoca uma imagem mesmo que o objeto não esteja presente. Por meio da palavra, a criança isola elementos individuais, superando a estrutura natural do campo perceptivo. Desse modo, a palavra conduz a criança à abstração e à generalização (Luria, 1991).

As atividades de raciocínio lógico (jogo dos sete erros, labirinto e caça palavras), sequência lógica e operação com números também mobilizaram diversas funções psicológicas, como a percepção mediada, a atenção voluntária, a capacidade de abstração e generalização (envolvendo os conceitos matemáticos e as regras das operações matemáticas), e a voluntariedade, o autocontrole do comportamento, com vistas ao cumprimento dos objetivos das atividades. Nessas atividades, a linguagem foi mediadora, auxiliando por meio das palavras a conceituação e a construção do pensamento abstrato (Martins, 2011).

Várias outras atividades foram desenvolvidas no grupo de atendimento psicoeducacional e nenhuma delas mobilizou apenas uma função psicológica. Isto porque as atividades modificaram as relações entre as funções, demonstrando a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores, possibilitando a compreensão do sistema funcional como um complexo único e dinâmico (Luria, 1979).

3.7.7 A organização das atividades

No grupo de atendimento psicoeducacional, o psicólogo precisa planejar as atividades para que provoque o desenvolvimento do psiquismo dos alunos. Destaca-se que o objetivo do processo de escolarização consiste em formar o pensamento teórico, o que só é possível por meio da ação planejada e organizada com o intuito de resultar na apropriação dos conhecimentos científicos (Saviani, 2011).

Galperin (2009), ao tratar da organização do ensino, aponta para a importância de orientar as ações mentais da criança. Esse processo é dirigido pelas necessidades que são postas pelo adulto, denominadas de base orientadora da ação. Destaca-se que o tipo de ensino tem papel fundamental na formação dos processos mentais da criança. A maneira como a criança se apropria do mundo cultural depende da base orientadora da ação utilizada pelo adulto (Galperin, 2009).

Para organizar adequadamente o ensino, orientando a ação da criança com vistas à formação de ações mentais, é preciso voltar à origem do processo que conduziu as crianças às dificuldades no processo de escolarização e então considerar alguns aspectos centrais. São eles: o conteúdo que será trabalhado; a forma, ou seja, a metodologia e os recursos que serão utilizados para a transmissão do conteúdo; e o destinatário, no caso, o aluno a quem será transmitido o conteúdo, as suas potencialidades, dificuldades e a quais tipos de mediação responde (Martins, 2013).

Tanto o trabalho pedagógico quanto o trabalho do psicólogo escolar a frente de um grupo de atendimento psicoeducacional deve considerar esses aspectos. Nessa pesquisa, ao longo dos planejamentos, considerou-se um conteúdo específico para cada encontro com o grupo de atendimento psicoeducacional, contemplado nas temáticas descritas anteriormente.

Quanto à forma, inicialmente, realizou-se algo fundamental para a organização da dinâmica do grupo de atendimento psicoeducacional, que foi apresentar a finalidade e discutir o funcionamento do grupo, em seguida os alunos assinaram o TCLE da criança. No primeiro

encontro, foi enfatizado com os alunos o objetivo do grupo para que eles compreendessem o motivo de estarem ali. Também foram estabelecidas as regras de maneira coletiva, gerando a corresponsabilização dos participantes no cumprimento destas para que se atingisse o objetivo e para o bom funcionamento do grupo. Sempre que um acordo era descumprido, as psicólogas retomavam as regras; posteriormente, os alunos começaram a retomar as regras entre eles. Camila, que não tinha participado do processo inicial, porque havia faltado no primeiro encontro, teve dificuldades para compreender a dinâmica do grupo, sendo necessário explicar a ela os acordos realizados e retomá-los muitas vezes nos encontros seguintes. Além disso, no segundo encontro foi apresentado o calendário com as datas dos encontros do grupo e um relógio com o horário de início dos encontros para que eles se localizassem no tempo.

Os encontros foram divididos em três momentos: conversa inicial, atividade dirigida e atividade livre. A conversa inicial teve por objetivo conhecer melhor a vida dos alunos, acolhê-los e saber como estavam se sentindo nos dias dos encontros. Esse momento foi fundamental para que os integrantes do grupo entendessem seus próprios comportamentos. Uma situação que ilustrou essa importância se deu no oitavo encontro, quando Alice, que normalmente se mostrava disposta a realizar as atividades, se comportou de maneira diferente, agindo de forma mais infantilizada. Nesse encontro, durante a conversa inicial, Alice contou que tinha visitado a mãe biológica e os irmãos que não via há muito tempo, fato que, com certeza, gerou sentimentos com os quais ela não estava sabendo lidar, refletindo na sua forma de agir. A conversa inicial também teve o intuito de retomar com os alunos o conteúdo trabalhado no encontro anterior e dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem. A atividade dirigida teve por objetivo transmitir o conteúdo central do encontro a fim de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por fim, a atividade livre teve por objetivo levar os alunos a proporem outras atividades que não às aquelas dirigidas.

Além de dividir os encontros em três momentos, em todo o encontro, inicialmente, era destacado o objetivo de cada atividade. Isso contribuiu para que os alunos se organizassem na direção do cumprimento das atividades e do autocontrole do comportamento. Conforme defendido por Leontiev (1978) a necessidade somada ao objeto corresponde ao motivo da atividade. Portanto, o motivo dirige o processo. Sendo assim, conhecer objetivo da atividade, que é a resposta a uma necessidade, gera motivo para a aprendizagem.

Ademais, nos encontros foram utilizados diferentes recursos metodológicos, como o jogo de papéis, a contação de história com o uso de figuras e objetos, a elaboração de história em quadrinhos e jogos que utilizavam diversos recursos (blocos lógicos, roleta do desafio, bingo da multiplicação e da divisão, vira letras, etc.). Além disso, foram desenvolvidas

atividades com material dourado, com situações-problema, com palavras existentes na língua portuguesa e palavras inventadas, com sequência lógica, com apresentação à frente da sala (como se fosse um curto seminário), com o desafio de encontrar os sete erros, com labirinto, com caça-palavras e com mímica. O uso dos diferentes recursos metodológicos, bem como dos diferentes recursos materiais, promoveu o maior envolvimento dos alunos. Como proposto por Asbahr (2016), entende-se que a curiosidade inicial dos alunos se transformou em motivos para a aprendizagem.

Quanto ao destinatário, isto é, aos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional, foram considerados os diferentes níveis de interesse pelo estudo e diferentes níveis de aprendizagens, conforme proposto por Leontiev, Rubinstein e Tieplov (1969). Cada planejamento para o encontro com o grupo de atendimento psicoeducacional foi realizado semanalmente, após a análise do desenvolvimento do encontro anterior e considerações sobre as potencialidades, as dificuldades e as mediações as quais os alunos respondiam. A título de exemplo, observou-se no quarto encontro que as crianças estiveram dispersas durante a atividade dirigida. Por essa razão, no quinto encontro adotou-se a utilização da escrita dos objetivos no quadro de giz como recurso visual para dirigir o processo com os alunos.

Destaca-se que a organização das atividades é essencial para o cumprimento do objetivo do processo de escolarização.

3.7.8 A importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização

O trabalho educativo, como já exposto, possibilita o desenvolvimento do psiquismo dos sujeitos na escola, pela via da mediação dos conhecimentos científicos (Saviani, 2011). Considerando a complexidade desse trabalho, compreende-se que se faz necessário o trabalho coletivo entre professores, psicólogos, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação para que se atinja tal fim (Marsiglia & Saccomani, 2016).

A princípio, destaca-se que o trabalho coletivo na escola precisa estar fundamentado em um referencial teórico crítico. No levantamento bibliográfico realizado nessa dissertação, observou-se que diversas pesquisas na área da Psicologia estavam embasadas em referenciais teóricos que se preocupam em saber como a criança se desenvolve, como ela aprende e como intervir para a superação das dificuldades no processo de escolarização, mas colocam em segundo plano, ou sequer citam, o papel da escola. Contrapondo-se a essas pesquisas, a

Psicologia Histórico-Cultural defende que é imprescindível compreender a interdependência entre o ensino escolar, a aprendizagem e o desenvolvimento (Marsiglia & Saccomani, 2016).

Nessa perspectiva, a Pedagogia e a Psicologia se relacionam de tal modo que o objeto de uma é condição para a outra. Em outras palavras, o objeto da Pedagogia, que são as leis específicas do processo pedagógico, é condição para o objeto da Psicologia, que são as leis que regem o desenvolvimento do psiquismo. De igual modo, a Pedagogia depende do conhecimento da Psicologia para organizar o trabalho pedagógico, considerando a atividade principal dos períodos do desenvolvimento, para atingir o objetivo ao qual se propõe e a quem se propõe, haja vista que não é qualquer ensino que produz o desenvolvimento (Pasqualini, 2013).

Nesse sentido, destaca-se, especificamente, que o trabalho coletivo entre professores e psicólogos na escola tem fundamental importância na superação das dificuldades no processo de escolarização. Para exemplificar, discorre-se como o conhecimento do desenvolvimento do psiquismo no período do jogo de papéis e da atividade de estudo pode contribuir no processo pedagógico. Esses períodos foram selecionados considerando a idade das crianças que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional.

A criança encontra-se no período do jogo de papéis por volta dos 3 aos 6 anos de idade. Por meio da brincadeira de jogo de papéis, a criança simboliza o que os adultos fazem e imita o comportamento deles (Facci, 2004; Pasqualini, 2013). Considerando a importância do brincar nesse período, o planejamento pedagógico deve mediar determinadas facetas da realidade para que tal atividade não seja alienada do processo de humanização. O professor pode organizar a brincadeira com o objetivo de que a criança aprenda um conteúdo específico, assimile a linguagem de comunicação, coordene suas ações com as alheias, estabeleça ajuda mútua e desenvolva um pensamento crítico acerca das relações sociais (relações de classe, preconceitos, entre outros) (Marsiglia & Saccomani, 2016). Nesse período, também devem ser privilegiadas atividades de produção, como a modelagem, a pintura, a construção de objetos, recorte e colagem, desenho, entre outras, e faz-se importante o uso de literatura, músicas, jogos de raciocínio, dança, jogos com regras, artes plásticas, jogos de movimento, ações envolvendo a escrita e a leitura, oferecimento de rico repertório de brinquedos, esportes e jogos de dramatização e improvisação (Marsiglia & Saccomani, 2016).

Posteriormente, quando a criança se relaciona com a sociedade por meio da atividade de estudo, por volta dos 7 aos 10 anos de idade (Facci, 2004; Pasqualini, 2013), o planejamento pedagógico deve priorizar métodos de estudos que direcionem a independência na organização das tarefas escolares, ensinem os alunos a ouvir explicações, observar ações, anotar, elaborar sínteses, expor ideias e fazer proposições (Marsiglia & Saccomani, 2016).

Destarte, destaca-se, que no desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional, as conversas realizadas com a professora da Sala de Apoio Pedagógico foram fundamentais para o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e para a superação de suas dificuldades. A professora da Sala de Apoio Pedagógico ensinava às crianças diariamente, portanto, tinha conhecimento sobre as potencialidades e dificuldades dos alunos e tinha também constantes conversas com as professoras do ensino regular, por essa razão as trocas contribuíram muito para o avanço das crianças no grupo de atendimento psicoeducacional. Em contrapartida, as psicólogas também transmitiram alguns conhecimentos do período de desenvolvimento dos alunos, especialmente quando comentaram sobre o segundo encontro, em que foi realizado o jogo de papéis com a temática “escola”. As principais trocas realizadas entre as psicólogas e a professora da Sala de Apoio Pedagógico foram acerca das mediações as quais os alunos respondiam. Como exemplo, é importante citar que em uma das conversas a professora comentou que mediava as operações matemáticas por meio de riscos no papel, então as psicólogas também utilizaram essa mediação no grupo de atendimento psicoeducacional.

Além do trabalho junto à professora, também foi imprescindível o trabalho junto à coordenação pedagógica, como na apresentação do projeto e seu embasamento teórico, na conversa sobre as queixas dos alunos, na reunião em que foi discutida a aprovação ou reprovação do aluno Augusto, nas devolutivas e até mesmo nas conversas de corredor. Esse trabalho junto à coordenação permitiu a apresentação de uma visão crítica acerca do desenvolvimento do psiquismo, ao demonstrar que o fracasso escolar não estava relacionado a transtornos no desenvolvimento, e sim a processos psíquicos que precisavam ser mediados por meio do ensino. Essa visão também propiciou a valorização do trabalho dos professores e das coordenadoras pedagógicas.

Nessa coletividade, também é muito importante o envolvimento dos pais ou responsáveis no trabalho realizado.

3.7.9 A importância da relação entre a família e a escola

A relação entre a família e a escola é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo do aluno. Sabe-se que para que haja a apropriação dos conhecimentos é necessário que a cultura seja transmitida à nova geração via processos educativos (Leontiev, 1978).

Essa educação não diz respeito apenas à escola, mas também à família, que é o primeiro meio no qual a criança se insere. As relações estabelecidas pela família com a criança, isto é,

as vivências da criança nesse meio, influenciarão diretamente nas relações da criança com o mundo externo e com outras pessoas, assim como no processo de desenvolvimento de seu psiquismo (Toledo, 2018).

Mediante a ajuda e colaboração dos adultos, especialmente dos pais, a criança desenvolve a independência e a autonomia. A independência relaciona-se às habilidades da criança em realizar tarefas, enquanto a autonomia relaciona-se ao desenvolvimento emocional da criança. A criança independente e autônoma se envolve em atividades, a partir de seu interesse, e não apenas porque obedece a uma regra. Portanto, a independência e a autonomia são fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva (Toledo, 2018).

A família que promove o processo de desenvolvimento do psiquismo é aquela que compreende “[...] que o papel da família e dos agentes sociais e culturais são essenciais, que pensa na necessidade da estimulação cognitiva e na criação de um ambiente emocional-afetivo positivo que garanta a independência e autonomia do menor” (Beatón, 2001, p. 27, tradução nossa).

Destarte, entende-se que a família deve incentivar a criança a fazer sozinha aquilo que cabe a sua faixa etária. Entretanto, muitas vezes, os pais tendem a proteger excessivamente a criança e acabam por tratá-la como um bebê que é totalmente dependente. No grupo de atendimento psicoeducacional, na entrevista inicial com os pais, foi possível compreender a dinâmica das famílias e perceber que algumas crianças ainda dormiam na mesma cama que a mãe, mamavam na mamadeira, não tomavam banho sozinhas, entre outras atividades que não condiziam com a faixa etária em que estavam. As psicólogas, de posse dessas informações, auxiliaram os pais na compreensão da importância de desenvolver a independência e a autonomia para o desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças.

Ademais, destaca-se que alguns fatores das relações familiares contribuem para o desenvolvimento do psiquismo da criança, tais como: uma boa comunicação; uma educação democrática permeada por relações de afeto, compreensão e respeito mútuo; o nível de escolaridade dos pais; e condições materiais favoráveis. Esses fatores precisam ser considerados na análise da criança e de seu processo de escolarização, e também demonstrados para os pais a fim de instrumentalizá-los na educação de seus filhos (Toledo, 2018).

No grupo de atendimento psicoeducacional, na entrevista inicial com os pais, além de compreender a dinâmica das famílias, também foi possível conhecer a trajetória escolar dos alunos, suas potencialidades e suas dificuldades. Essa etapa do processo foi importante para que as psicólogas levassem os pais à compreensão do que é o aprender e a reflexão de como ajudar os filhos nas dificuldades no processo de escolarização. Durante a realização do

atendimento psicoeducacional a participação dos pais também é muito importante, pois eles também podem promover o desenvolvimento cognitivo-afetivo dos filhos. Infelizmente, no grupo de atendimento psicoeducacional realizado não foi possível estabelecer essa relação durante o processo.

Ressalta-se que o trabalho coletivo na escola é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como para a expansão de uma visão crítica acerca do fracasso escolar e para o enfrentamento desse fenômeno.

3.7.10 O entendimento do fracasso escolar no contexto de uma sociedade na qual nem todos tem acesso ao conhecimento de forma igualitária

O fenômeno do fracasso escolar precisa ser compreendido em sua essência. Como já exposto, a partir do método materialista histórico dialético, defende-se que para essa compreensão faz-se necessário tomar como ponto de partida que o fenômeno está engendrado nas relações de produção, isto é, no modo de organização econômica da sociedade capitalista (Vigotski, 1930).

Em tese, o capitalismo é um sistema socioeconômico no qual os meios de produção e distribuição são de propriedade privada e cujos fins estão na concentração do lucro. O capitalismo dá origem ao trabalho alienado, ou seja, ao trabalho forçado e não voluntário, que não tem o sentido de satisfazer uma necessidade, mas sim de satisfazer outras necessidades, isto é, não é para si, mas para outrem; o trabalhador não se pertence, mas sim pertence à outra pessoa (Frigotto, 2008). A partir da década de 1960, o capitalismo consolidou a sua última fase denominada neoliberalismo (Eidt & Tuleski, 2004). O neoliberalismo defende a ausência da participação do Estado na economia e a total liberdade de comércio, visando garantir o crescimento econômico.

Essa forma de organização econômica possibilitou um desenvolvimento desenfreado que repercutiu na atualidade na forma de um contingente de trabalhadores que se tornaram desnecessários na produção. Em consequência disso, houve um desemprego estrutural que gerou uma sociedade pautada nas incertezas dos trabalhadores e de suas famílias (Frigotto, 2008).

Além disso, o neoliberalismo alia-se à ciência positivista, dando origem a uma concepção de sujeito baseada no modelo biológico de sociedade, que contribuiu com uma visão biologizante do psiquismo humano. Por volta da década de 1970, a Psicologia e a Medicina

adentraram as escolas e passaram a fazer uso da ciência positivista para a compreensão do fracasso escolar. Nesse período, foram realizados estudos relacionados ao comportamento dos alunos considerados desajustados e às possíveis maneiras de reajustá-los à norma estabelecida, enfatizando explicações biologicistas (Suzuki, 2012).

A partir disso surgiram os discursos que justificavam o fracasso escolar por meio de transtornos biológicos. Esses discursos avançaram até a atualidade e também foram percebidos no momento em que foram trazidas as queixas dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional. As coordenadoras pedagógicas, ao falarem sobre Augusto, comentaram sobre a suspeita de dislexia; ao falarem sobre André levantaram a possibilidade de autismo; ao falarem sobre Helena assinalaram que ela poderia ter um distúrbio de memória; ao falarem sobre Camila pontuaram a suspeita de discalculia; e ao falarem sobre Alice disseram da suspeita de um déficit intelectual.

A visão biologizante do psiquismo humano pode culminar na medicalização dos processos escolares. No levantamento bibliográfico dessa pesquisa, foi possível perceber que vários estudos discorrem que esse é um fenômeno atual. A medicalização resulta em consequências posteriores que surgem devido aos efeitos colaterais do uso do medicamento. André, por exemplo, teve sérios problemas devido ao uso de dois medicamentos aliados, no caso, a Risperidona e a Ritalina (teve convulsões e precisou ficar internado dez dias na UTI). Entretanto, as consequências não são apenas oriundas dos efeitos colaterais, mas também do fato de que o medicamento disfarça a realidade, atuando na aparência do fenômeno do fracasso escolar, mas não na sua causa, isto é, não promove o necessário desenvolvimento do psiquismo. Tendo em vista que o medicamento por si só não resulta em aprendizagem, o desenvolvimento do psiquismo é social.

Além de favorecer a compreensão biologizante do psiquismo humano, o neoliberalismo também viabilizou o surgimento de um novo sujeito, com novas ações, comportamentos, afetos e sentimentos. Isso ocorreu devido à ênfase na noção de intimidade e valorização do “eu” como algo que deve ser conservado e ampliado por meio da competição, bem como ao crescente desinteresse pelo mundo público e por questões coletivas (Eidt & Tuleski, 2004).

Segundo Moreira e Sloan (2002), no surgimento desse novo sujeito, a agressividade, a impulsividade e outros traços semelhantes foram valorizados, devido à constante ameaça do desemprego e à necessidade de desenvolvimento de novas habilidades. As crianças aprendem isso nas relações sociais e refletem esse aprendizado no jeito de ser e agir, inclusive na escola. Em vários momentos no grupo de atendimento psicoeducacional foi possível observar a

competitividade entre os alunos, até mesmo a agressividade e a falta de autocontrole do comportamento.

As transformações na sociedade, decorrentes do neoliberalismo, mudaram a forma dos homens produzirem a sua existência. Nesse contexto de transformações, os estudos acerca das dificuldades de aprendizagem ou questões comportamentais como a indisciplina, por vezes, demonstram uma visão individual do problema que culpabilizava o aluno, desconsiderando a sala de aula, a relação professor-aluno, as questões pedagógicas e a influência da organização econômica da sociedade no contexto escolar (Eidt & Tuleski, 2004).

Observa-se que o neoliberalismo influenciou demasiadamente questões relacionadas à educação. A maior influência pode ser percebida a partir da instituição do ideário “aprender a aprender”. Essa ideia enfatiza a autonomia intelectual do aluno, em outras palavras, o aluno deve ser ativo, ter iniciativa, explorar e aprender. Nessa perspectiva, o professor é considerado apenas um facilitador da aprendizagem. O ideário do “aprender a aprender” é fundamentado no pragmatismo, no relativismo e no irracionalismo e desponta como ferramenta ideológica para a formação da classe trabalhadora, enquanto a classe dominante se ocupa com o planejamento da produção. Além da autonomia intelectual do aluno, a educação também anuncia a possibilidade de desenvolver nos sujeitos as habilidades necessárias ao convívio em sociedade. Nessa direção, propôs-se a formação por competências, coerente com a necessária flexibilização do trabalhador. Esses pressupostos visavam o sujeito adaptável à lógica do capital e o empobrecimento da educação escolar (Eidt, 2009).

O neoliberalismo culminou na fragmentação do conhecimento humano, ou seja, ergue-se sobre a negação da unidade entre teoria e prática. Isso acarreta implicações no desenvolvimento do pensamento abstrato, sendo que não há superação do pensamento gráfico-funcional. Ademais, na sociedade capitalista, a transmissão de conhecimentos é feita de maneira desigual entre as diferentes classes sociais (Eidt, 2009). Por exemplo, o ensino público, de modo geral, oferece à classe trabalhadora a mínima apropriação dos conceitos científicos devido a diversos fatores, como a falta de embasamento teórico no direcionamento das práticas pedagógicas, as precárias condições de trabalho do professor, os baixos salários, o pouco tempo de hora-atividade para a preparação das aulas, o elevado número de alunos em uma sala de aula, poucos recursos de materiais, entre outros fatores.

Os alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional pertencem à classe trabalhadora e eram oriundos de uma escola municipal. Nas atividades realizadas, foi possível perceber que eles possuíam pouco acesso ao conhecimento cultural, vocabulário reduzido e dificuldade na compreensão de conceitos abstratos.

Na aparência, a educação defende a formação do pensamento reflexivo como forma de desenvolvimento. Todavia, essa perspectiva está no sentido oposto do pensamento abstrato, restringindo a classe trabalhadora à primazia do pensamento sensorial e prático, atendendo aquilo que é demandado pelo capital (Eidt, 2009).

Para o enfrentamento dessa questão, Vigotski (1996) defende que a escola deve tornar-se um espaço de luta contra os mecanismos que sustentam a ideologia da sociedade capitalista, vinculando-se ao processo de produção do desenvolvimento do pensamento conceitual mediante a apropriação dos conhecimentos científicos produzidos no decorrer da história pela humanidade. Assim, é imprescindível que todos os sujeitos tenham as mesmas oportunidades para desenvolverem as suas máximas potencialidades humanas, por meio de mudanças na educação e em políticas públicas que transformem a sociedade, tornando-a mais justa, menos competitiva e mais comprometida com o ser humano.

O psicólogo, ao propor o grupo de atendimento psicoeducacional, precisa estar atento a estes pontos, considerando que as queixas escolares são produzidas em uma sociedade de acesso desigual aos bens materiais e culturais. O fracasso escolar tem uma história repleta de preconceitos e estereótipos ligados ao modo capitalista de compreender a realidade e de naturalizar os fenômenos sociais (Patto, 1990). Isso implica em um posicionamento político que vai estar presente na forma como o profissional lida com os alunos. Nesse trabalho, a defesa é por um compromisso com a classe trabalhadora, com as crianças pobres que frequentam as escolas públicas. Isso não pode ser perdido de vista, quando se pensa em uma educação emancipatória.

3.8 Tecendo algumas considerações

A partir do exposto nesta seção, destaca-se que a organização das atividades no grupo de atendimento psicoeducacional às crianças com dificuldades no processo de escolarização possibilitou o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Foram propostas atividades de matemática, raciocínio lógico, leitura, escrita, atenção, concentração, memória e organização do pensamento, considerando os dados da avaliação psicológica inicial, isto é, as queixas trazidas pelos pais ou responsáveis e professores e as atividades realizadas com a criança.

As atividades promoveram a integração dos participantes do grupo, de forma que não somente a mediação das psicólogas atuou na zona de desenvolvimento próximo dos participantes, mas também eles mesmos o fizeram. Após a realização das atividades no grupo de atendimento psicoeducacional foi possível verificar alguns avanços em cada uma das

crianças. Augusto, por exemplo, estava aprendendo a ler (ainda que de forma pausada, mas com maior compreensão sobre o conteúdo), estava escrevendo pouco (preferia utilizar o lápis no papel no lugar do alfabeto móvel), já identificava as letras e conseguia juntá-las. André estava se destacando nas atividades de leitura e escrita, melhorou nos cálculos matemáticos e estava se relacionando bem com as demais crianças do grupo. Helena estava superando suas dificuldades com a matemática e dizia estar feliz, porque estava se sentindo inteligente. No que diz respeito à dificuldade de memorização, ela estava aprendendo a utilizar a escrita como recurso para se lembrar do que lhe era falado. Camila superou as dificuldades com o reconhecimento e representação dos números e já estava realizando cálculos matemáticos, ainda que, para a operação da divisão, necessitava da mediação no nível concreto. Por fim, Alice evoluiu na leitura, melhorou na escrita, embora ainda cometesse alguns erros gramaticais e evoluiu na matemática, realizando todas as operações propostas, bem como cálculos mentais.

Durante os encontros com as crianças sempre era deixado claro quais eram os objetivos das atividades e, no momento de concretização, as psicólogas davam um *feedback* às crianças, no sentido de mostrar que elas estavam aprendendo e obtendo avanços, com palavras de afirmação e de incentivo. Percebeu-se que elas mesmas buscavam das profissionais esse *feedback*, ora através de olhares, ora perguntando se estavam fazendo certo. Além disso, no processo de reavaliação individual, foi destinado um período para uma devolutiva às crianças, no qual foi conversado sobre seus avanços, dando ênfase às conquistas feitas em cada atividade realizada nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional.

Conclui-se que o grupo de atendimento psicoeducacional às crianças com dificuldades no processo de escolarização pôde se constituir como uma alternativa para o enfrentamento das queixas escolares, uma possibilidade de contraposição à medicalização da infância, tendo em vista que se buscou promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e levar os alunos a desenvolverem um sentido da escola coerente com o significado social proferido a esta instituição.

A partir do desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional, entende-se que relação entre singular-particular-universal deve ser considerada quando se observa alunos e professores em sofrimento por não estarem conseguindo cumprir com o significado social da escola: a transmissão e apropriação dos conhecimentos. É necessário considerar os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, especificamente o professor e o aluno, mas é preciso se atentar às condições em que esse processo ocorre, ao contexto em que se produz as queixas escolares e o quanto a não apropriação da escrita, da leitura e das operações matemáticas, por

exemplo, obliteram a possibilidade do desenvolvimento do gênero humano em cada aluno singular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa dissertação, considera-se importante retomar alguns aspectos tratados. A princípio, retoma-se o objetivo geral, que consistiu em discorrer sobre o atendimento psicoeducacional como forma de auxiliar a escola na superação das dificuldades no processo de escolarização. Diante desse objetivo, por meio de uma pesquisa bibliográfica e de uma pesquisa experimental, buscou-se compreender os fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural para o enfrentamento das queixas escolares e, concomitantemente, registrar uma proposta metodológica para um atendimento psicoeducacional, tendo em vista que não existem trabalhos nessa forma de registro.

Para tanto, o trabalho interventivo foi realizado com um grupo de cinco alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, durante o segundo semestre do ano de 2018, com o intuito de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, trabalhando no sentido de torna-las voluntárias, de forma a dirigir a resolução das atividades pedagógicas. Visa-se que o registro do planejamento e das intervenções realizadas em cada encontro, bem como a especificação de aspectos que precisam ser observados no desenvolvimento do atendimento psicoeducacional, se constituam como uma referência aos profissionais da área que atuam com base nessa perspectiva teórica.

Considerando o exposto nessa dissertação, evidencia-se que as queixas escolares precisam ser analisadas criteriosamente, a partir do método materialista-histórico-dialético, com o intuito de alcançar a compreensão da essência desse fenômeno. Para tanto, o ponto de partida deve considerar que as queixas escolares são produzidas no interior das relações de produção capitalista (Vigotski, 1930). Os pressupostos do capitalismo refletem, no contexto escolar, em concepções biologizantes e patologizantes que culpabilizam os alunos por não aprenderem, desconsiderando as precárias condições sociais e materiais que são ofertadas e que atravancam o desenvolvimento do psiquismo.

Na contramão desses pressupostos, defende-se que as queixas escolares não devem ser explicadas apenas pelo fator biológico, mas precisam ser compreendidas em suas múltiplas determinações, tendo em vista que estão engendradas no processo de escolarização e na tríade aluno escola e família, no interior do contexto histórico-social. Portanto, a análise da essência busca o entendimento da processualidade e da totalidade desse fenômeno (Pasqualini & Martins, 2015).

A partir dessa compreensão, deve-se realizar uma avaliação psicológica que considere o processo de produção da queixa escolar e todas as relações envolvidas na história da

escolarização dos alunos (relações familiares, professor-aluno, aluno-aluno, entre outras). E então, realizar a análise do nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento próximo do psiquismo, bem como as mediações necessárias para alcançar o nível de desenvolvimento próximo. Com base nas análises da avaliação psicológica, o atendimento psicoeducacional deve incidir sobre a zona de desenvolvimento próximo.

Com esse intuito, no desenvolvimento do atendimento psicoeducacional entende-se que alguns aspectos, advindos do processo de pesquisa e intervenção, precisam ser considerados: a relação afeto-cognição; o sentido e significado da escola e o desenvolvimento da atividade de estudo; a mediação do psicólogo no desenvolvimento das potencialidades dos alunos; a utilização de recursos mediadores para o desenvolvimento das atividades; o papel da escrita, da leitura e da matemática na internalização das funções psicológicas superiores; a interfuncionalidade das funções psicológicas superiores; a organização das atividades; a importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização; a importância da relação entre a escola e a família; e o entendimento do fracasso escolar no contexto de uma sociedade na qual nem todos tem acesso ao conhecimento de forma igualitária.

A compreensão da unidade entre o afeto e a cognição, descrita por Vigotski (2004), é essencial para o desenvolvimento do atendimento psicoeducacional. Os alunos precisam ser afetados pelo conhecimento para que possam ter interesse pela atividade de estudo. Nesse processo, as emoções, os afetos e os sentimentos precisam ser considerados. Destaca-se, em especial, que os preconceitos construídos na trajetória escolar dos alunos influenciam no processo de ensino-aprendizagem, porque geram uma dificuldade para eles perceberem que têm potencialidade para aprender, o que corrobora para uma autoimagem negativa, que produz intenso sofrimento. A influência desses preconceitos precisa ser quebrada e o aluno precisa ser levado a compreensão de que ele é capaz de aprender e superar as suas dificuldades.

Além do interesse, os alunos precisam desenvolver o sentido pessoal para a atividade de estudo, de maneira que esse se relacione ao significado da escola de socialização dos conhecimentos científicos. Leontiev (2006) expõe que o sentido pessoal gera o motivo para a atividade e com o surgimento de novos motivos surgem novas atividades que proporcionam o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Nesse processo, a mediação do psicólogo é fundamental, porque atua na zona de desenvolvimento próximo, mobilizando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A mediação ocorre por meio da fala, mas também no uso de instrumentos e signos (Vygotski, 2000). Se os alunos não forem ensinados e se não lhes forem disponibilizadas

ferramentas que auxiliem na apropriação dos conceitos pode haver prejuízo para o processo de ensino-aprendizagem.

Os instrumentos, enquanto recursos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, podem ser de natureza diversas, isto é, concreta, representativa e verbal. O uso desses recursos tem a finalidade de fornecer uma base orientadora de ação para o desenvolvimento da ação mental (Galperin, 2009). A capacidade em utilizar esses recursos concede ao psicólogo elementos para analisar o desenvolvimento do psiquismo dos alunos. Com a complexificação desses recursos o desenvolvimento ocorre continuamente.

Os signos também são recursos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, dentre esses destacam-se a escrita, a leitura e a matemática. A utilização da escrita, da leitura e da matemática conduz a metamorfoses no psiquismo dos alunos (Vigotski, 1993). Portanto, no atendimento psicoeducacional deve-se trabalhar com jogos e atividades lúdicas, mas é essencial que também se trabalhe com formas de registro, atividades que envolvam a leitura de conteúdos que se relacionam com o que os alunos aprendem em sala de aula e atividades que envolvem conceitos e cálculos matemáticos. O uso de signos leva ao desenvolvimento do complexo e dinâmico sistema funcional das funções psicológicas superiores.

Destaca-se que as atividades propostas no atendimento psicoeducacional devem visar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como um todo e não enfocarem apenas uma, porque essas funções desenvolvem-se conjuntamente (Luria, 1979). Podem ser propostas atividades de matemática, raciocínio lógico, leitura, escrita, atenção, concentração, memória, organização do pensamento, entre outras, desde que sejam desafiadoras – considerando que as atividades precisam ter a intenção de modificar as relações existentes entre as funções e provocar novas sinapses na atividade cerebral – culminando no desenvolvimento do psiquismo em direção ao autocontrole do comportamento.

Essas atividades precisam ser planejadas previamente e organizadas com o intuito de resultar na apropriação de conhecimento (Saviani, 2011), chamar a atenção dos alunos e os levar a compreensão do objetivo da atividade, conferindo sentido. Cabe pontuar que as dificuldades no processo de escolarização podem ter sua origem nas metodologias, em que falta intencionalidade de promover o desenvolvimento, utilizadas na educação da criança. Muitas vezes, os psicólogos, professores e demais profissionais da escola deixam de considerar que nem todos os alunos têm acesso igualitário ao conhecimento, e que mediações diferenciadas têm que ser realizadas para que eles se apropriem dos conhecimentos.

Ademais, retoma-se a importância do trabalho coletivo na escola para a superação das dificuldades no processo de escolarização, tendo em vista a interdependência entre o ensino

escolar, a aprendizagem e o desenvolvimento (Marsiglia & Saccomani, 2016). A psicologia, que estuda as leis do desenvolvimento do psiquismo, depende do conhecimento da pedagogia, que estuda as leis específicas do processo pedagógico, e do mesmo modo, a pedagogia depende da psicologia para organizar o trabalho pedagógico pautado na atividade principal dos períodos de desenvolvimento para atingir o objetivo a qual se propõe e a quem se propõe. Nessa direção, enfatiza-se a importância do psicólogo escolar a frente do grupo de atendimento psicoeducacional trabalhar junto aos professores, aos coordenadores pedagógicos e aos demais profissionais da escola. Nessa pesquisa não foi possível realizar o trabalho junto aos professores da sala de aula regular durante o desenvolvimento do grupo de atendimento psicoeducacional, foi realizada apenas a entrevista inicial devido a rotina da escola, essa foi uma limitação no trabalho desenvolvido.

Além do trabalho do psicólogo escolar junto aos profissionais da escola, também é imprescindível o trabalho junto as famílias dos alunos, tendo em vista que a família é o primeiro meio no qual a criança se insere e começa a ser educada. No trabalho junto as famílias, é possível obter informações iniciais importantes sobre a criança e durante o trabalho interventivo orientar as famílias, principalmente em relação a aspectos afetivos que interferem no processo de ensino-aprendizagem. Outra limitação dessa pesquisa foi que não foi possível manter o contato com as famílias durante o trabalho desenvolvido, foi realizada apenas a entrevista inicial.

Destaca-se a importância do entendimento das queixas escolares no contexto de uma sociedade na qual nem todos tem acesso ao conhecimento de forma igualitária. O psicólogo escolar a frente do atendimento psicoeducacional precisa estar ciente de que as queixas escolares têm uma história repleta de preconceitos e estereótipos construídos na sociedade capitalista (Patto, 1990) e ele deve promover reflexões acerca das queixas escolares com base nesse conhecimentos, pois a escola deve tornar-se um espaço de luta contra as ideologias da sociedade capitalista que perpassam esse fenômeno.

Destarte, considera-se que o atendimento psicoeducacional às crianças com dificuldades no processo de escolarização pode se constituir como uma alternativa para o enfrentamento das queixas escolares, bem como uma possibilidade de contraposição a medicalização da infância, tendo em vista que se busca promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ao final dessas considerações, entende-se a necessidade do psicólogo promover um espaço reflexivo com a equipe pedagógica, especialmente com o professor, com intuito de capacitar estes profissionais, a partir da compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e assim, potencializar o processo de ensino-aprendizagem que envolve

o aluno. Deste modo, como apresentado, a Psicologia Histórico-Cultural apresenta subsídios teórico-metodológicos ao problema social das dificuldades no processo de escolarização, por meio da compreensão dos determinantes históricos, cognitivos, emocionais e sociais que permeiam o cotidiano do aluno, dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS

- Amorim, M. P. & Damazio, A. (2007). Apropriação das significações do conceito de divisão de números racionais. *GT: Educação Matemática*, (19).
- Aquino, O. F. L. V. (2013). Zankov: aproximações a sua vida e obra. In A. M. Longarezi & R. V. Puentes, (Orgs.), *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. (pp.233-261). Uberlândia: Edufu.
- Asbahr, F. da S. F. (2011). “*Por que aprender isso, professora?*”: sentido e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Asbahr, F. da S. F. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In L. M. Martins, A. A. Abrantes & M. G. D. Facci, (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 171-192). Campinas: Autores Associados.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia*, Campinas, 27(3), 393-402.
- Beáton, G. A. (2001). Educación, cultura y desarrollo humano. In G. A. Beáton (Org.), *Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el desarrollo desde el enfoque histórico cultural*. (pp. 19-56). São Paulo: Cromosete.
- Bock, A. M. B. (2000). As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In E. R. Tanamachi, M. P. R. Souza & M. L. Rocha, (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 11-34). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bonadio, R. A. A. & Mori, N. N. R. (2013). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica*. Maringá: Eduem.
- Bonadio, R. A. A. (2013). *Problemas de atenção: implicações do diagnóstico de tdah na prática pedagógica*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Brasil Brasileiro. (2019). *A Educação no Centro-Oeste*. Recuperado em 13 de maio, de 2019, de <https://brasilbrasileiro1001.wordpress.com/2012/06/10/a-educacao-no-centro-oeste/>.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- Brasil. (2001). Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Brasília.
- Bulhões, L. F. (2018). A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 211-213.
- Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia* (Natal), 6(2), 143-155.

- Campbell, D. T. & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.
- Campos, M. C. R. M. (1996). *A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Chauí, M. (1995). *Convite à Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Ática.
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Referencias Técnicas para atuação de psicólogos (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP.
- Correia, M. V. G. (2016). *Diálogo intersetorial educação-saúde no atendimento público municipal à demanda de queixa escolar: um estudo de caso no município de São Paulo*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Costa, M. C. M. (2001). *Professores especiais para alunos especiais: uma experiência de grupo operativo na capacitação de professores*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dalsan, J. (2007). *O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- D'Ambrosio, U. (1996). Evaluación del rendimiento del alumno. Investigaciones en la sala de clases: Acciones pedagógicas complementarias. *Boletín 40 Del Proyecto Principal de Educación En América Latina y El Caribe*, (pp. 55-61).
- Davídov, V. V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. (3a ed.). (M. Shuare, Trad.). Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Davídov, V. V. (1988). *Problems of developmental teaching*. The experience of teheretical and experiential psychological research. *Soviet Education*, New York.
- Dietschi, L. T. (2010). *Clínica psicopedagógica: uma leitura winnicottiana do sintoma escolar*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Duarte, L. F. & André, T. C. (2009). A linguagem escrita da Teoria Histórico-Cultural. *Revista do Centro de Educação e Letras*, 2(2), 81-90.
- Duarte, N. (1987). *A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Duarte, N., (2000). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas: Autores Associados.
- Eidt, N. M. & Tuleski, S. C. (2007). Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade. In M. E. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.), *Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 221-248). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Eidt, N. M. (2004). *Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: diagnóstico ou rotulação?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Eidt, N. M. (2009). *A educação escolar e a relação entre o desenvolvimento do pensamento e a apropriação da cultura: a psicologia de A. N. Leontiev como referência nuclear de análise.* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.
- Elias, L. C. S. & Marturano, E. M. (2005). Oficinas de linguagem: proposta de atendimento psicopedagógico para crianças com queixas escolares. *Estudos de Psicologia* (Natal), 10(1), 53-61.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In V. Davidov & M. Shuare, (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. (pp. 125-142). Moscou: Progreso.
- Emiliano, J. M. & Tomás, D. N. (2015). Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP*, 2 (1): 59-72.
- Engels, F. (1986). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. São Paulo: Global.
- Escola Kids (2019). A história dos algarismos. Recuperado em 10 de setembro de 2019, de <https://escolakids.uol.com.br/matematica/a-historia-dos-algarismos.htm>.
- Escudeiro, C. M. (2014). *O desenvolvimento da Memória na Educação Infantil: contribuições da Psicologia histórico-cultural para o ensino de crianças de 4 e 5 anos.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- Estadão (2019). O Apoio Pedagógico Especializado como estratégia de ensino. Recuperado em 03 de janeiro de 2019, de <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-poliedro/32/>.
- Estudos de Psicologia. (2019). Recuperado em 13 de maio de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-294X&lng=pt&nrm=iso.
- Euan-Braga, E. I. & Echeverría-Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con necesidades educativas especiales: una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Colombia, 14 (2), 1103-1117.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Caderno Cedes*, Campinas, 24 (62), 64-81.
- Facci, M. G. D. et al. (2007). Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino-aprendizagem em questão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(2), pp. 323-338.
- Facci, M. G. D., Barroco, S. M. S. & Leonardo, N. S. T. (2009). A historicidade na constituição do sujeito: considerações do marxismo e da psicologia histórico-cultural. In E. A. Tomanik, A. M.

- P. Caniato & M. G. D. Facci, (Orgs.), *A constituição do sujeito e a historicidade*. (pp. 107-131). Campinas: Alínea.
- Faria, K. T. (2014). *Periodização do desenvolvimento humano: atividade de estudo e sua contribuição para o Ensino Fundamental de nove anos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
- Fávero, M. H. & Oliveira, D. (2004). A construção da lógica do sistema numérico por uma criança com Síndrome de Down. *Educar em Revista*, (23), 65-85.
- Fernández, L. S.; Santalla, A. I. C. & Sanchez, R. R. (2002). Evaluación de las competencias de estudio em los alumnos de 12-14 años. *Orientación y Sociedad*, 3, 1-13.
- Ferriolli, S. H. T.; Linhares, M. B. M.; Loureiro, S. R. & Marturano, E. M. (2001). Indicadores de potencial de aprendizagem obtidos através da avaliação assistida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(1), 35-43.
- Fiorentini, D. (1995). Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Unicamp*, Campinas: 3(4), 1-36.
- Floriano, E. C. S. (2006). *O grupo focal e os atos da fala na mediação de competências em adultos: um estudo junto a mães de deficientes visuais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília.
- Francioli, F. A. S. (2017). Professoras alfabetizadoras e os métodos de alfabetização: uma complexa relação de ensinar e aprender. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Tubarão, 11 (20), 365-379.
- Freitas, S. F. (2011). *A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar: aproximações psicanalíticas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara.
- Frigotto, G. (2008). Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In G. Frigotto (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. (pp. 25-54). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Galperin, P.Y. (1959). Desarrollo de las investigaciones sobre la formación de acciones mentales. *Ciência Psicológica en la URSS*, Moscou, 1.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. A. V (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18 (3), 5009-518.
- Gomes, C. A. V. & Mello, S. A. (2010). Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, 28 (2), 677-694.

- Gomes, C. A. V. (2014). A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo-cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a educação. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (1), 161-168.
- Gomes, M. A. M. & Boruchovitch, E. (2011). Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 291-299.
- Gonçalves, M. O. (2018). *A formação inicial na Psicologia Escolar: atuação, perspectivas e desafios da profissionalização*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Gontijo, R. F. (2013). *A avaliação no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem: repercussões no desempenho escolar*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Grohs, G. H. M. (2009). *O texto narrativo como intervenção terapêutica em problemas da linguagem escrita na adolescência*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasília.
- Haendel, T. C. C. (2018). *Efeitos de uma intervenção baseada em atenção plena sobre a tolerância ao atraso do reforçador em crianças de educação infantil*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Hedegaard, M. (2002). A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In H. Daniels, (Org.), *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola.
- Heller, A. (2004). *O cotidiano e a História*. (7a ed.). (C. N. Coutinho & L. Konder, Trad.). São Paulo: Paz e Terra.
- Instituto de Psicologia. (2019). Universidade de Brasília. Recuperado em 13 de maio de 2019, de http://www.ip.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=436&Itemid=449.
- Kalmikova, Z. I. (1991). Pressupostos psicológicos para uma melhor aprendizagem da resolução de problemas aritméticos. In A. R. Luria, A. R., A. N. Leontiev & L. S. Vygotsky, (Orgs.), *Psicologia e pedagogia: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos*. (pp. 9-26). Lisboa: Editorial Estampa.
- Lara, J. S. A. (2013). *Psicólogos na rede pública de Educação: em busca de uma atuação institucional*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (2006). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vygotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (13ª ed.). (pp. 59-84). São Paulo: Ícone editor.
- Leontiev, A.; Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (1969). *Psicologia*. México: DF: Editorial Grijalbo.

- Lessa, S. & Tonet, I. (2008). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Lessa, P. V. (2014). *O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lopes, M. J. F. C. (2015). *A pesquisa de intervenção no desenvolvimento de competências matemáticas: um estudo com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos de neuropsicologia*. São Paulo: Edusp.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luria, A. R. (1990). Autoanálise e autoconsciência. In A. Luria (Org.). *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais* (pp. 192-214). São Paulo: Ícone.
- Luria, A. R. (1991). Atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In A. R. Luria, *Curso geral de psicologia* (pp. 71-84). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. et al (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In Vigotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. (Orgs.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. 4. ed. São Paulo: Ícone.
- Macedo, C. S.; Andreucci, L. C. & Montelli, T. C. B.. (2004). Alterações cognitivas em escolares de classe socio-econômica desfavorecida: resultados de intervenção psicopedagógica. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(3b), 852-857.
- Machado, A. & Bianchetti, L. (2011). (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *Revista de Administração de Empresas*, 5(3), 244-254.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marcolino, S., Mello, S. A. & Folque, M. A. (2016). Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Crítica Educativa*, Sorocaba, 2(2), 123-135.
- Marsiglia, A. C. G. & Saccomani, M. C. da S. (2016). Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In L. M. Martins; A. A. Abrantes & M. G. D. Facci (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 343-368). Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2016). Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In J. C. Pasqualini & Yaeko N. T. (Orgs.). *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. (1ed. Bauru, pp. 41-79). Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016.

- Martins, L. M. (2007). Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 117- 134). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Martins, L. M. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Doutorado). Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M., & Marsiglia, A. C. G. (2015). *As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*. Campinas: Autores Associados.
- Marx, K. (2002). *O capital: crítica da economia política* (vols. 1 e 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Marx, K. (2011). *Manuscritos econômicos de 1857-1858*. São Paulo: Boitempo.
- Medeiros, E. A. (2016). 20 Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96: uma análise sobre a questão. In *III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal - RN*. (pp. 1-9). III CONEDU. Campina Grande - PB: Realize Editora.
- Moreira, V. & Sloan, T. (2002). O Individualismo como Sintoma Social na Psicopatologia. In V. Moreira & T. Sloan. (Orgs.). *Personalidade, Ideologia e Psicopatologia Crítica*. (pp. 135-154). São Paulo: Escuta.
- Mortatti, M. do R. L. (2011). Função social da escola: aspectos históricos e metodológicos da alfabetização. In M. Chaves, R. I. Setoguti, M. E. F. Volsi, (Orgs.), *A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas*. (pp. 35-60). Maringá: EDUEM.
- Moura, M. O. de. (1996). *Controle da variação de quantidades: atividades de ensino*. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Moura, M. O. de. (2002). A atividade de ensino como ação formadora. In A. D. Castro & A. M. P. de Carvalho, (Org.), *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thompson.
- Moyses, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras / São Paulo: FAPESP.
- Moyses, M. A. A.; Collares, C. A. L. (1997). Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia USP*, São Paulo, 8 (1), pp.63-89.
- Neves, R. S. P. (2008). *A divisão e os números racionais: uma pesquisa de intervenção psicopedagógica sobre o desenvolvimento de competências conceituais de alunos e professores*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.

- Neves, S. P. & Faria, L. (2005). Concepções pessoais de competência: da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, Lisboa, 18(2), 101-128.
- Neuman, M. B. (2015). *Yoga e atenção: os efeitos da prática de yoga em crianças pré-escolares com problemas significativos de atenção*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. Abrantes, N. R. da Silva & S. T. F. Martins, (Orgs.), *Método histórico-social da psicologia social*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, J. L. A. P.; Bragagnolo, R. I. & Souza, S. V. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 477-484.
- Pani, S. G. B. (2017). *De mediações a mediações: avaliação-intervenção psicológica de queixas escolares em casos de diagnóstico de TDAH*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Parente, S. M. B. A. (2005). *Em busca da comunicação significativa: transformações no olhar de uma analista na clínica da inibição intelectual*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Pasqualini, J. C. & Eidt, N. M. (2016). Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In J. C. Pasqualini & Y. N. Tshako, (Orgs.), *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru*. Bauru, Secretaria Municipal de Educação.
- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371.
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In A. C. G. Marsiglia, (Org.), *Infância e pedagogia histórico-crítica*. (pp. 71-97). Campinas: Autores associados.
- Pasqualini, J. C. (2016). O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar. In J. C. Pasqualini & Yaeko N. T. (Orgs.). *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP*. (1ed. Bauru, pp. 69-100). Secretaria Municipal de Educação de Bauru, 2016.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pestun, M. S. V.; Ciasca, S. & Gonçalves, V. M. G. (2002). A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 60(2), 328-332.

- Petrovsk, A. (1980). La atención. In A. Petrovsk. (Org.). *Psicología General: Manual didáctico para los Institutos de Pedagogía*. (pp. 170-187). Moscou: Editorial Progreso.
- Pita, P. P. N. (2008). *Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: sintoma escolar e sintoma analítico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Portal MEC. (2010). *Região Sudeste*. Recuperado em 13 de maio de 2019, de: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/10747-sp-1448661580>.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Psicologia Escolar e Educacional. (2019). Recuperado de 13 de maio de 2019, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1413-8557&lng=en&nrm=iso.
- Ragonesi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Rego, M. B. (2017). *Medicalização da vida escolar: cartografia de práticas implicadas na produção do fracasso escolar e do "aluno-problema"*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Fortaleza.
- Reis, C. W. dos R. (2011). *A atividade principal e a velhice: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá.
- Ribeiro, M. I. S. (2015). *A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Rocha, M. L. da, & Aguiar, K. F. de. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(4), 64-73.
- Rodrigues, L. G. (2011). *Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Rosa, J. E. da; Caldeira, A. D. & Damazio, A. (2008). O conceito de número na proposta curricular de matemática do Estado de Santa Catarina: uma análise a luz da abordagem histórico-cultural. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, Florianópolis, 3(1), 5-15.
- Saldanha, C. M. T. (2017). *O sintoma disortográfico da criança em impasse com o saber: uma construção de caso clínico em psicanálise*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia, Bahia.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. (11a ed.). (pp. 11-20). Campinas: Cortez – Autores Associados.
- Siebert, A. G. (2017). *As concepções e práticas de psicólogo escolares e clínicos referentes ao processo de ensino aprendizagem de crianças diagnósticas com TDAH*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.

- Silva, I. B. G. (2010). *Formação de conceitos matemáticos na Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Silva, S. S. & Fleith, D. S. (2005). Desempenho escolar e autoconceito de alunos atendidos em serviços psicopedagógicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 235-245.
- Smirnov, A. A; Gonobolin, F. N. (1969). La atención. In: A. A. Smirnov; A. E. Leontiev; S. L. Rubinshtein; B. M. Tieplov (Orgs.). *Psicologia*. (pp. 177-200). México: Grijalbo.
- Soares, F. R. (2011). *Oficinas terapêuticas com crianças em uma clínica-escola de psicologia: utilização de contos de fadas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Souza, B. P. (2006). Orientação à queixa escolar: considerando a dimensão social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(2), 312-319.
- Souza, M. P. R. (1996) *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, F. S. (2017). *Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente.
- Spazziani, M. de L. (2001). A saúde na escola: da medicalização à perspectiva da psicologia histórico-cultural. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas-SP, 3(1). p.41-62.
- Suzuki, M. A. (2012). *A medicalização dos problemas de comportamento e da aprendizagem: uma prática social de controle*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Tanamachi, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. L. da Rocha, (Orgs.), *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. de R. (2007). A Psicologia no contexto do materialismo histórico- dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci, (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a Educação*. (pp. 63-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. do R; Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes, (Orgs.). (pp. 11-62). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de Educação e de Psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília.

- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo,
- Toledo, L. C. N. de. (2018). *Relações escola-família: análise do relato de educadoras (es) sobre a interação com as famílias no contexto de escolas públicas e privadas*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscu: Editorial Progreso.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vigotski: a construção de uma psicologia marxista*. (2a ed.). Maringá: Eduem.
- Universidade de São Paulo. (2019). Recuperado de 13 de maio de 2019, de <http://www.ip.usp.br/site/mestrado-e-doutorado/>.
- Vieira, A. P. A. (2017). *O desenvolvimento da atividade voluntária a partir da Psicologia Histórico-Cultural: menos rótulo e mais aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
- Vieira, D. O. (2008). *A tomada de consciência no desenvolvimento de competências conceituais em professoras: uma pesquisa de intervenção com foco no autismo*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Vieira, E. (2001). Representação mental: as dificuldades na atividade cognitiva e metacognitiva na resolução de problemas matemáticos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14(2), 439-448.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madri: Askal. (Texto original de 1933).
- Vigotski, L. S. (2011). Defectología y estudio del desarrollo y la educación. In Vygotski, (Org.). *Obras Escogidas: Tomo V*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L.S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. 23-36.
- Vigotski, L.S. (2010). Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. In L.S. Vigotski, (Org.). *A construção do pensamento e da linguagem*. (pp. 241-394). São Paulo: Martins Fontes.
- Vitorino, S. C.; Linhares, M. B. M. & Minardi, M. R. F. L. (2005). Interações entre crianças hospitalizadas e uma psicóloga, durante atendimento psicopedagógico em enfermagem de pediatria. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 10(2), 267-277.
- Vygotski, L. S. (1993). Problemas de Psicología General. In L. S. Vygotski, (Org.). *Obras Escogidas: Tomo II*. Madri: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). El Desarrollo del Pensamiento del Adolescente y la Formación de Conceptos. In L. S. Vygotski, (Org.). *Obras Escogidas: Tomo IV*. (pp. 47-116). Madri: Visor.

- Vygotski, L. S. (1996). Incluye paidologia del adolescente, problemas de la psicología infantil. In L. S. Vygotski, (Org.). *Obras Escogidas*: Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (2000). El Problema del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. In Vygotski, L. S. *Obras Escogidas*: Tomo III. (pp.11-45). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. S. & Luria A. R. (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento*: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. URSS: Varnitso, 1930. Recuperado em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., & Luria, A. R. (2007). *El instrumento y el signo em el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Yazlle, E. G. (1997). A atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In B. B. B. Cunha el al, (Org.). *Psicologia na escola*: um pouco de história e algumas histórias. São Paulo: Arte Ciência.
- Zucoloto, P. C. S. do V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, São Paulo, 17(1). p.136-145.

APÊNDICE – Planejamento e relatos das atividades desenvolvidas com o grupo de atendimento psicoeducacional e com professores

Primeiro encontro – organização do grupo

Planejamento

Temática: O que é o grupo de atendimento psicoeducacional e a corresponsabilização dos participantes.

Objetivos

- Apresentar a finalidade e discutir o funcionamento do grupo de atendimento psicoeducacional.
- Conversar sobre o sentido pessoal e o significado social da atividade de estudo.
- Estabelecer, de maneira coletiva, regras que regerão o grupo.
- Construir coletivamente um calendário com os dias do grupo, desenvolvendo a noção de tempo e a memória mediada.
- Assinar o contrato de trabalho.

Conteúdo Programático

- A importância da atividade de estudo.
- A corresponsabilização dos participantes no processo de ensino-aprendizagem.
- Noção de tempo.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo programático será abordado de acordo com as etapas a seguir:

I. Conversa inicial:

- Dinâmica de apresentação: cada participante deve dizer o seu nome, sua série e uma palavra que define o que a atividade de estudo representa para ele.
- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Exposição dialogada sobre a importância da atividade de estudo, a partir do questionamento “Por que estudar é importante?”.
- Exposição do conceito de grupo e a necessidade da corresponsabilização dos participantes para o bom funcionamento.

- Conceito de grupo: conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes e que se reúnem em torno de uma tarefa específica ou um objetivo comum. A singularidade de seus integrantes, seus interesses e necessidades marcam suas características e seu histórico;
- Regras: cada participante irá exercitar sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista daquilo que é importante para si para o bom funcionamento do grupo.

II. Atividade dirigida:

- Elaboração coletiva de cartaz com as regras do grupo combinadas entre os participantes: cada um escreverá no cartaz uma regra que julga ser importante para o bom funcionamento do grupo.
- Elaboração coletiva de calendário com os dias em que ocorrerão os grupos: o grupo decidirá qual a melhor maneira de fazer o calendário (será disponibilizado régua, lápis e caneta esferográfica), também serão realizadas questões sobre os dias da semana, dias do mês e datas importantes para os participantes.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-letas, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- 2 cartolinas.
- Lápis grafite e lápis de cor.
- Borracha.
- Régua graduada.
- Caneta esferográfica.
- Jogos.

Relato

O primeiro encontro do grupo de atendimento psicoeducacional aconteceu no dia 22 de agosto de 2018. Compareceram nesse encontro quatro dos cinco alunos selecionados a partir do processo de avaliação psicológica das queixas escolares. O critério utilizado para a seleção dos alunos foi à dificuldade com a matemática, tendo em vista que as temáticas trabalhadas no grupo estariam voltadas à matemática. Os quatro alunos que compareceram foram Alice, Augusto, André e Helena. O objetivo desse primeiro encontro consistiu em organizar o trabalho

com os alunos, isto é, estabelecer as regras e organizar o calendário com as datas dos encontros. Inicialmente os encontros, de modo geral, foram planejados em três momentos: conversa inicial, atividade dirigida e atividade livre, contendo 30 minutos cada momento. Contudo, nesse encontro devido ao tempo a atividade livre não foi realizada. Como as crianças foram acordadas¹² às 13h30, atrasaram para chegar ao grupo e o horário do intervalo foi antecipado para 14h50. Desse modo, o encontro teve duração de 1h e 10 minutos.

O encontro teve início às 13h40 com a conversa inicial. Os participantes chegaram um pouco tímidos e sonolentos, tinham acabado de acordar (após o almoço os alunos da escola têm um momento para dormir). As psicólogas se apresentaram e disseram que estariam com as crianças todas as semanas no mesmo dia e no mesmo horário. Perguntaram às crianças se elas sabiam que dia era e ela responderam quarta-feira e também perguntaram se elas sabiam qual era o horário representado no relógio de EVA e Helena respondeu 13h30. Então, as psicólogas explicaram o objetivo do grupo e sua importância para eles (ajudá-los nas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem), também frisaram que o grupo aconteceria todas as quartas-feiras. A primeira a demonstrar entusiasmo foi Helena que agradeceu por tirá-la da Sala de Apoio Pedagógico. Augusto disse que preferia estar na Sala de Apoio Pedagógico, porque eles iam jogar um jogo que ele gostava. Alice e André permaneceram em silêncio observando a conversa dos dois participantes. Então, as psicólogas questionaram o que eles achavam sobre o grupo e ambos responderam que achavam que seria legal, porque havia sido legal os encontros anteriores (para a realização do processo de avaliação psicológica das queixas escolares), então os participantes disseram que se lembravam de ter brincado de padaria, jogado quebra-cabeças, jogo da memória, entre outros. As psicólogas explicaram que nesse grupo também seriam propostos alguns jogos com o objetivo de aprendizagem.

Após a explicação, a primeira atividade realizada foi a apresentação pessoal. Uma das psicólogas solicitou que eles se apresentassem falando o nome, a série que estavam e resumissem em uma palavra ou frase o significado de estudar para eles. Todos disseram seus nomes, séries e turmas. Quanto ao que significava estudar para eles, Helena disse que estudar era chato e legal ao mesmo tempo e comentou que às vezes era difícil estudar. André respondeu que estudar era “nada”. Uma das psicólogas tentou intervir e levá-lo a dizer uma palavra ou frase, mas novamente ele disse “nada”. Isso fez pensar, como essa criança está em sofrimento. Alice disse que estudar era legal. Augusto disse que gostava de jogar bola e não de estudar. Nesse momento, Helena perguntou a Augusto se ele tinha reprovado de novo, e ele respondeu

¹² Como afirmou-se no corpo desta dissertação a escola na qual foi realizada a pesquisa era de tempo integral. Os alunos, após o almoço, dormem antes de iniciar as atividades da tarde.

que não, apenas tinha permanecido na mesma série (Augusto pareceu envergonhado com a pergunta). Helena contou que tem um aluno em sua sala que sabe tudo de todas as matérias. Ele sempre levanta a mão para responder o que o professor pergunta, por isso, disse que se as psicólogas questionassem sobre o estudo a ele, ele diria que gosta de tudo.

Então, uma psicóloga lembrou que com certeza existiam disciplinas que eles gostavam e perguntou quais eram com o objetivo de lembrá-los do outro lado do estudo. Nesse momento, Augusto comentou que gostava de matemática, mas não de português. Helena disse que gostava de Educação Física e demonstrou com gestos de festividades que gosta muito da disciplina. Alice fez suspense quanto à disciplina que gostava e depois de várias tentativas das psicólogas em acertar, uma psicóloga disse a disciplina de Artes e ela disse que era essa que ela gostava (fez uma voz infantilizada para responder).

Foi perguntado a eles também sobre a importância de estudar. Augusto respondeu que era importante para aprender, a ler, a prestar atenção; Alice repetiu a resposta de Augusto e disse que a importância era para ler, escrever e prestar atenção na professora; Helena respondeu que a importância era para prestar atenção na professora e André disse que era importante para aprender. Neste momento os alunos estavam bastante agitados, principalmente Augusto, Alice e Helena que sempre ultrapassavam o limite de ouvir o outro e tentavam adivinhar ou então falar junto com o outro colega. André estava mais calado, parecia estar se acostumando com o novo ambiente. Embora estivessem agitados os alunos permaneciam voltados às psicólogas, exceto André que se levantou e foi ver os livros na estante, então as psicólogas pediram para que ele voltasse ao seu lugar.

Ainda na conversa inicial, as psicólogas explicaram que gostariam de saber como cada participante estava se sentindo naquele dia, então foram colocadas sobre a mesa algumas figuras com emojis que representam sentimentos e foi solicitado aos participantes que escolhessem uma figura que representasse o modo como estavam se sentindo. Alice escolheu uma figura com emoji apaixonado, mas disse que não podia dizer o motivo; Augusto escolheu uma figura com emoji triste, porque queria estar na Sala de Apoio Pedagógico jogando um jogo com tampinhas; André escolheu uma figura com emoji feliz, porque estava feliz de estar participando do grupo; e Helena escolheu uma figura com emoji apaixonado e justificou que estava dessa forma porque iria comer pizza nesse dia.

Na sequência, foi proposta a atividade dirigida, que consistiu em escrever em um cartaz as regras acordadas com todo o grupo. Então uma das psicólogas iniciou perguntando a eles o que eram regras. André disse que “precisavam ser cumpridas”, Alice falou que eram “ordens”. Essas respostas foram consideradas e avançou-se no conceito tratando da importância das regras

para a convivência e exemplificando com algumas figuras que traziam comportamentos que seriam bons e ruins para o convívio do grupo. Foi pedido que cada um deles separasse duas figuras, uma que representava um comportamento adequado e outro não. Depois de terem separado foram questionados sobre cada um deles. A partir da conversa foi proposto que cada um escrevesse uma regra no cartaz. Uma das psicólogas iniciou para demonstrar como seria a atividade e depois eles foram sugerindo outras regras e conforme a aceitação do grupo foi sendo colocado no papel. A proposta inicial era de que cada um escrevesse uma regra, contudo somente Helena aceitou escrever no cartaz. As regras estabelecidas em conjunto foram: “não pode empurrar o amigo”, “não pode falar na vez do amigo”, “não pode subir na carteira”, “não jogar lixo no chão”, “não pode criticar o amigo”, “respeitar as professoras/ psicólogas”, “não pode dizer não sei”. Primeiramente foi escrito a lápis por Helena e depois passado à caneta esferográfica preta. No momento de passar à caneta esferográfica somente André não quis ajudar (entretanto, André contribuiu muito em termos de propor as regras a partir da conversa do grupo, embora estivesse tímido no início do encontro se tornou bastante participativo).

Devido ao horário do intervalo dos participantes, não foi possível fazer o calendário com os dias do grupo em conjunto. As psicólogas o fizeram depois e trouxeram no segundo encontro. Ao finalizar o grupo uma psicóloga perguntou quando se reuniriam novamente, então Augusto disse na quarta-feira e todos recordaram o combinado. O primeiro encontro com o grupo de atendimento psicoeducacional encerrou às 14h50.

Nesse encontro foi estabelecido o primeiro contato das psicólogas com o grupo, portanto as crianças inicialmente estavam apreensivas, mas aos poucos participaram e se envolveram com as atividades. A atividade dos emojis foi importante para compreender como os alunos estavam se sentindo, para que eles percebessem que o que eles estavam sentindo era considerado naquele grupo e também para que o grupo se conhecesse melhor. Foi descrito o objetivo principal do grupo de auxiliar as crianças nas dificuldades que enfrentam no processo de escolarização e enfatizado que todas as atividades realizadas teriam o propósito de contribuir com esse objetivo, pois era necessário que as crianças entendessem porquê estavam naquele grupo. Especialmente na atividade de formulação das regras, cada participante exercitou sua fala, sua opinião, seu silêncio, defendendo seu ponto de vista daquilo que era importante para si para o bom funcionamento do grupo, todos se comprometeram com as regras e se responsabilizaram pelo bom funcionamento do grupo. O cartaz com o calendário com os dias do grupo, que foi feito posteriormente pelas psicólogas, também foi importante para que as crianças se localizassem no tempo e soubessem quantos encontros seriam realizados durante

o ano. Ainda com esse objetivo, as psicólogas levavam para o grupo um relógio de EVA no qual as crianças colocavam os ponteiros para representarem as horas.

Segundo encontro – jogo de papéis: escola

Planejamento

Temática: Jogo de papéis – Escola.

Objetivos

- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior acerca dos acordos do grupo.
- Direcionar a brincadeira de jogo de papéis com a criança a partir da temática “escola” a fim de compreender como a criança percebe o processo de escolarização, além disso, entender as diferenças de como era vista a escola quando a criança começou a frequentá-la e como é vista atualmente (compreender a historicidade do processo de escolarização).

Conteúdo Programático

- O sentido e a importância da atividade de estudo.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo programático será abordado de acordo com as etapas a seguir:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomada do conteúdo exposto no encontro anterior acerca das regras do grupo e também dos dias de encontro do grupo durante o ano;
- Reunir as crianças em roda, apresentar e explicar a brincadeira de escola.
- Perguntar às crianças como era a escola quando elas começaram a frequentá-la e como é agora e explicar que inicialmente a brincadeira de escola se pautará nas memórias que as crianças têm do período inicial e em um segundo momento se pautará nas memórias da escola atual.
- Dividir os papéis: cada criança escolherá um dos papéis da brincadeira (diretor, professor ou aluno). Depois de escolhido faz-se a identificação do papel pelos crachás. Pergunta-se às crianças como elas podem se identificar, então avalia-se a sua resposta (sentido da escrita, do

desenho) e estimula-se a escreverem e/ou desenharem algo que represente seu papel no crachá (no segundo momento da brincadeira pergunta-se às crianças se elas desejam trocar os papéis);

- Escolha de materiais: cada criança deve escolher o que precisa a partir do papel escolhido.

II. Atividade dirigida:

- Realização da primeira etapa da brincadeira: sugere-se que o professor proponha uma atividade para realizar com os alunos e o diretor supervisione o trabalho;

- Reunir as crianças em roda novamente e perguntar se elas cumpriram ou seus papéis, se todos concordam, além disso, questionar como as crianças eram quando começaram a frequentar a escola e como são atualmente. Oportunizar que as crianças troquem de papéis para realizar a segunda etapa da brincadeira (como eles percebem a escola atualmente).

- Realização da segunda etapa da brincadeira: sugere-se que o professor proponha uma atividade para realizar com os alunos e o diretor supervisione o trabalho. Também se sugere que na sala de aula tenha alunos que estejam e não estejam aprendendo;

- Reunir as crianças em roda novamente e perguntar se cumpriram os seus papéis, se todos concordam, o que mudou na escola desde que eles começaram a frequentá-la, como eles são em sala de aula, o que mais gostam e o que menos gostam na escola e como elas percebem os problemas no processo de ensino-aprendizagem.

- Recolhimento de materiais.

- Solicitar que as crianças realizem um desenho da história delas na escola.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- 7 crachás.

- Folhas sulfite;

- Giz para quadro negro.

- Jalecos.

- Lápis grafite e lápis de cor.

- Borracha.

- Brinquedos.

- Jogos.

Relato

O segundo encontro ocorreu no dia 29 de agosto de 2018, às 13h40. Participaram desse encontro apenas Augusto, Helena e Alice (André e Camila faltaram nesse dia). O objetivo desse encontro consistiu em direcionar a brincadeira de jogo de papeis a fim de compreender como a criança percebe o processo de escolarização, além disso, entender as diferenças de como era vista a escola quando a criança começou a frequentá-la e como é vista atualmente (compreender a historicidade do processo de escolarização).

Inicialmente, estimulou-se as crianças a encontrarem diferentes horários no relógio de EVA. Em seguida solicitou-se que Augusto colocasse o horário de início, Augusto fez uma operação matemática para entender que o número 8 representava 40 minutos no relógio, mas depois voltou a pensar novamente e disse que o ponteiro maior deveria ficar no número 7. As psicólogas orientaram-no na operação e então encontrou novamente o número 8, como correspondente dos 40 minutos. Então, foi realizada a atividade dos emojis para saber como as crianças estavam se sentindo naquele dia. Alice escolheu a carinha de coração nos olhos e sorriso, porque ia comer chocolate; Helena também escolheu a carinha de coração nos olhos e sorriso, porque ia comer pizza e chocolate e Augusto escolheu a carinha sorrindo porque tinha jogado futebol e feito dois gols.

Em seguida, retomou-se os conteúdos expostos no encontro anterior por meio dos dois cartazes, o cartaz de regras elaborado pelo grupo e o cartaz com o calendário dos dias em que aconteceriam os grupos durante o ano, elaborado pelas psicólogas. Ao ser mostrado o cartaz de regras, solicitou-se que cada criança lesse uma das regras do cartaz, todos leram exceto Augusto, que se recusou a ler alegando não saber. As psicólogas lembraram que todos haviam participado da elaboração do cartaz das regras e tinham se comprometido com o cumprimento dessas. Também mostraram o cartaz que elaboraram com os dias em que aconteceriam os grupos juntamente com o calendário do ano vigente. Perguntou-se às crianças se elas sabiam como era dividido um calendário. Alice respondeu que era dividido por meses e apontou para os nomes dos meses. Perguntou-se o que os números representavam e novamente Alice respondeu que representavam os dias. Perguntou-se também o que representavam as letras em cima dos números e as crianças não souberam responder. Então as psicólogas explicaram as subdivisões do calendário: mês, semana e dia. Nesse momento pediram para que as crianças comparassem o calendário dos dias em que aconteceriam o grupo e o calendário do ano vigente e perguntaram em que dia da semana os grupos aconteceriam. Rapidamente, as crianças compararam a primeira data e responderam que aconteceria na quarta-feira, então as psicólogas

perguntaram se todas os encontros seriam na quarta-feira, as crianças compararam as datas e responderam que sim.

Na sequência, as psicólogas explicaram que nesse encontro seria realizada uma brincadeira com o tema “escola” com o objetivo de entender como os alunos percebiam as diferentes funções desempenhadas pelas pessoas na escola. Para a realização da brincadeira, as crianças foram reunidas em roda. Perguntou-se às crianças como era a escola quando elas começaram a frequentá-la (na creche) e como é agora. As crianças ressaltaram que antes elas só brincavam e agora só tinham que estudar. Também se perguntou o que a escola representava para elas, Helena relatou que no início da sua vida escolar era muito chato porque ela não era “popular” (sic), agora era legal, porque ela se tornou “popular” (sic), acrescentou ainda que na verdade era “chata e legal ao mesmo tempo” (sic), porém se a pergunta fosse feita para o “nerd da sala” (sic), ele diria que era apenas legal, porque “ele é inteligente” (sic), as psicólogas perguntaram se Helena não se achava inteligente e ela respondeu que não e acrescentou que não sabia matemática, então elas disseram que Helena era tão inteligente quanto o “nerd da sala”, mas tinha dificuldades em uma disciplina que ela poderia superar com o estudo e com atividades propostas no grupo que ajudariam ela a pensar; Alice disse que entrou com sete anos na escola e que era chato, porque a professora dela “puxava o cabelo dela quando não aprendia” (sic), perguntou-se o que Alice queria dizer com puxar o cabelo e ela explicou que era como “puxar o pé, pegar no pé” (sic); e Augusto comentou que a escola era “chata” (sic), mas não soube justificar o porquê, apenas disse que ele só gostava de futebol.

Em seguida, explicou-se que a brincadeira de escola se pautaria nas memórias que as crianças têm da sua história de escolarização. Inicialmente, dividiu-se os papéis: cada criança escolheu um dos papéis da brincadeira (diretor, professor ou aluno). Depois de escolhidos os papéis fez-se a identificação do papel pelos crachás. Todos os participantes escolheram escrever como seus nomes, nos crachás, os nomes de seus professores preferidos (mesmo os que representariam o aluno ou diretor), o que apontou para um lado positivo que eles percebiam da escola e isso foi assinalado no grupo, e, em seguida, cada um escreveu sua respectiva função, até mesmo Augusto que tinha “aversão” a escrita se dispôs a escrever, possivelmente porque percebeu o sentido da escrita para aquele momento.

Na sequência, para iniciar a primeira etapa da brincadeira de jogos de papéis com a temática “Escola”, Augusto escolheu ser o professor, Helena escolheu ser a aluna e Alice ficou com o papel de diretora, mas queria trocar. Então foi explicado que em um segundo momento haveria a troca de papéis. Foi sugerido que Augusto fosse professor de português, mas ele não aceitou porque “detesta” (sic) português, então disse que seria professor de matemática, porque

nisso ele era bom, “todo mundo diz” (sic). Helena se dispôs a ser uma aluna “nerd” (sic), junto a ela as psicólogas também se colocaram como alunas, e Alice disse não saber o que uma diretora faz, então foi sugerido no grupo que cada um desempenhasse o seu papel da forma que eles imaginavam que era.

Cada criança escolheu os materiais que precisaria para desempenhar o papel. Augusto (professor) escolheu um jaleco e giz para quadro negro, Helena (aluna) escolheu um caderno e estojo e Alice (diretora) escolheu uma pasta executiva. Na brincadeira Augusto escreveu operações de adição e subtração no quadro para que os alunos resolvessem, quando ele foi resolver as operações acabou trocando a posição dos números na montagem das operações, então as psicólogas que estavam como alunas questionaram sobre as operações dizendo que não estavam entendendo, realizaram também a contagem com os dedos, até que ele percebesse o erro e continuasse a ensinar. Helena, embora tenha dito que seria uma aluna “nerd” (sic), fez bolinhas com as folhas do caderno e jogou nas psicólogas, também rabiscou o caderno delas, que estavam como alunas. A diretora ficou parada na porta olhando tudo.

Após a realização da primeira etapa do jogo de papéis, as crianças foram reunidas em roda novamente e perguntou-se se eles cumpriram os seus papéis e se todos concordavam. Augusto disse que cumpriu o papel de professor e todos concordaram e disseram que ele foi um professor “legal” (sic), porque não brigou com a aluna que estava fazendo bagunça; Helena também disse que cumpriu o seu papel, porém houve discordâncias entre os participantes, porque ela tinha dito que seria uma aluna “nerd” (sic) e foi uma aluna bagunceira, perguntou-se a Helena em que aluno ela havia se inspirado para realizar o papel e ela disse que as vezes ela era assim em sala de aula; Alice disse que cumpriu o seu papel e não fez nada, porque ela nunca via a diretora fazendo nada.

Na segunda etapa do jogo de papéis, os participantes trocaram de papéis. Alice escolheu ser a professora de matemática, Augusto escolheu ser o diretor e Helena continuou no papel de aluna, porém não seria uma aluna “nerd” (sic), as psicólogas também continuaram no papel de alunas. Na brincadeira, Alice também escreveu operações de matemática no quadro para que os alunos resolvessem, porém ela foi mais exigente, ela disse: “rápido, porque eu já vou apagar” (sic), na resolução das operações ela não teve dificuldades, montou e resolveu corretamente as operações, também chamou Helena para que fosse resolver uma operação no quadro, porque ela estava fazendo muita bagunça; Helena continuou a fazer bagunça, mas copiou as operações no caderno; e Augusto enquanto diretor dava broncas na sala por estarem fazendo bagunça e levava os alunos bagunceiros para a sua sala e os colocava sentados, de castigo, escrevendo e sem recreio.

Após a realização dessa etapa da brincadeira, os participantes disseram que todos cumpriram o papel. Nesse momento perguntou-se também como eles eram enquanto alunos na sala de aula. Augusto e Helena disseram que eram bagunceiros e Alice disse que “se comporta” (sic). Na sequência Helena começou a chorar e disse que queria muito “aprender para dar orgulho para a mãe” (sic), mas ela não consegue e acha que vai reprovar. Alice se compadeceu e disse que todos são capazes de aprender e mesmo que reprovasse isso não era o fim; Augusto (que já reprovou dois anos) comentou que ele não reprovou apenas continuou na mesma série. As psicólogas interviram e apontaram a importância do estudo e do aprender, ressaltando que, de fato, todos são capazes de aprender. Na representação que as crianças fizeram da escola, pode-se perceber a forma como elas veem a escola, o ensino e também deixaram evidente a qualidade de seus conhecimentos a respeito da disciplina de matemática. O objetivo desta atividade era trabalhar a temática escola e descobrir como foi e é atualmente o sentido da escola para as crianças, porém no jogo de papéis as crianças acabaram enfocando conteúdos do momento presente da escolarização. O encontro foi finalizado às 14h50. Augusto riscou o dia do encontro no calendário.

Nesse encontro, embora as crianças não tenham trazido dados da história do processo de escolarização deles no jogo de papéis, na conversa inicial e na conversa de reflexão acerca dos papéis desempenhados no jogo apareceram vários dados. Também foi possível observar a necessidade de criar sentidos para a atividade de estudo das crianças. Na zona de desenvolvimento próximo, onde o ensino deve agir, estão os processos psíquicos que estão em fase de desenvolvimento e que estão relacionados à brincadeira direcionada. Analisou-se, a partir do jogo de papéis, que as atividades do grupo deveriam afetar as crianças, pondo necessidades para a aprendizagem.

Terceiro encontro – História da Matemática

Planejamento

Temática: A história da matemática.

Objetivos

- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior sobre o processo de escolarização.
- Expor sobre a invenção dos números na história da humanidade.
- Trabalhar a matemática de forma interdisciplinar, fazendo interlocução com a História e a Geografia.

Conteúdo Programático

- A história da invenção dos números.
- A invenção da unidade, dezena e centena.
- O conceito de medida.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomada dos conteúdos expostos no encontro anterior acerca do processo de escolarização.
- Exposição dialogada, com o uso de figuras, sobre o surgimento do número na pré-história a partir do questionamento “Alguém sabe como surgiu o número?”, “Como será que as pessoas contavam quando não existiam os números?”.
- Tudo começou com a correspondência biunívoca (um para um), exemplos: um peixe pescado era representado por um risco no osso; a mão era o padrão: quando os carneiros iam passando eles contavam nos dedos, quando completava cinco dedos (cinco carneiros) eles representavam com uma pedra. A pedra representava um conjunto (Escola Kids, 2019).
- O surgimento do número (signo): um objeto era usado para representar um número ou quantidade. A vida em civilização exigiu que os homens aperfeiçoassem a forma de contar – eram muitos objetos concretos que tornavam inviável sua locomoção e transporte. Era muito peso para carregar os números concretos (objetos). No Antigo Egito (mostrar no mapa mundi e no globo terrestre onde fica o Antigo Egito), por exemplo, as construções das pirâmides exigiam cálculos que se tornavam inviáveis de serem realizados com números concretos. Dessa forma, surgiu a necessidade de se criarem símbolos para representar essas quantidades (Escola Kids, 2019);
- Numeração egípcia: repetição do mesmo símbolo até nove vezes, a cada dez símbolos fazia-se a troca por outro. Este novo símbolo representava a repetição de dez vezes o símbolo anterior. Não havia preocupação com a posição dos símbolos, apenas sua representação. E esse foi o início do conceito de unidade, dezena e centena (Escola Kids, 2019);
- Os alunos vão, em grupo, representar alguns números, escritos do quadro, com o material dourado.

- Sistema de medidas Egípcio: com o desenvolvimento da civilização egípcia houve a necessidade de medir coisas. Primeiros sistemas de medidas: pé, palmo e cúbito (distância entre o cotovelo e dedo médio).

II. Atividade dirigida:

- Medição da mesa em que cada participante está sentado com o palmo, polegada, cúbito e medição do comprimento do chão da sala com os pés. Cada participante anotará em um papel as medidas. Em seguida, será feita a comparação: os participantes medirão com uma régua o palmo, a polegada, o cúbito e os pés de cada um, demonstrando as diferenças e o porquê da necessidade de uma padronização.

- Retorno a história: no Egito Antigo eles cortavam um pedaço de madeira para servir de tamanho padrão. Hoje há um padrão mundial para as medidas – polegada: 2,54 cm / pé: 30,48 cm e há também outros instrumentos que são utilizados para medir (mostrar alguns instrumentos).

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-letas, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Figuras para a contação de história.
- Pedras grandes.
- Régua graduada.
- Trena.
- Fita Métrica.
- Metro de carpinteiro.
- Mapa mundi plano.
- Globo terrestre.
- Papel e lápis grafite.

Relato

O terceiro encontro ocorreu no dia 5 de setembro de 2018 e iniciou às 13h40. Esse foi o primeiro encontro no qual todos os cinco alunos estiveram presentes, isto é Alice, Augusto, André, Camila e Helena. Esse encontro teve como objetivo contar a história da invenção dos

números e trabalhar a matemática de forma interdisciplinar, fazendo interlocução com a História e a Geografia. Devido aos atrasos frequentes e a antecipação do intervalo, os encontros foram planejados em três momentos: conversa inicial, atividade dirigida e atividade livre, contendo 20 minutos cada momento. Contudo, nesse encontro estendeu-se na atividade dirigida, por essa razão a atividade livre não foi realizada.

Inicialmente André colocou o horário no relógio de EVA. Em seguida, na conversa inicial, foi explicado à Camila, de forma breve, o objetivo do grupo de atendimento psicoeducacional e ela comentou que preferia quando ela realizava as atividades sozinha (no processo de avaliação psicológica das queixas escolares), então as psicólogas disseram que ela iria gostar do grupo também e que ela só poderia dizer de qual gostou mais depois de participar do grupo.

Ainda na conversa inicial, as psicólogas disseram que gostariam de saber como cada participante estava se sentindo naquele dia. Então foram colocadas sobre a mesa as figuras com emojis e foi solicitado aos participantes que escolhessem uma figura que representasse o modo como estavam se sentindo. Alice escolheu um emoji apaixonado, novamente disse que não podia dizer o motivo, então Helena comentou que sabia por quem ela estava apaixonada e Alice pediu que ela não falasse; Augusto escolheu um emoji feliz, porque estava feliz naquele dia; André também escolheu um emoji feliz, porque estava feliz por estar no grupo; Camila escolheu um emoji triste, porque estava cansada e queria dormir mais; e Helena escolheu um emoji apaixonado e justificou que estava dessa forma porque iria comer chocolate nesse dia (uma das psicólogas comentou que quarta-feira era o dia de Helena comer coisas gostosas, porque ela sempre chegava falando de algo que ia comer). Em seguida, perguntou-se o que as crianças lembravam do encontro anterior, Alice, Augusto e Helena, teceram comentários sobre a “brincadeira de escola” (sic) e contaram sobre os papéis desempenhados por cada um deles.

Na sequência, na atividade dirigida, explicou-se aos participantes que objetivo desse encontro era trabalhar com a contação de uma história, que estava relacionado à uma disciplina que eles tinham na escola, a história da matemática. Todos os participantes reclamaram, disseram “aaaah!”, o primeiro a reclamar foi Augusto (que havia dito que gostava de matemática), então as psicólogas questionaram a sua reclamação e ele explicou que gostava de matemática, mas não gostava de história; Camila comentou que matemática era chata e os demais alunos concordaram. Então as psicólogas interviram dizendo que tinham certeza que eles gostariam da história e que eles entenderiam porquê a matemática é tão importante para a vida. Nesse momento, Helena comentou “eu sei qual história vocês vão contar, é daquele cara que mostra a língua assim” (e mostrou a língua), as psicólogas riram e perguntaram ao grupo

se eles sabiam o nome dele. Ninguém soube, então elas comentaram que Einstein foi um matemático muito famoso que fez várias descobertas importantes, mas que a história começava muito antes de Einstein. Foi importante esse resgate desse conhecimento apresentado por Helena.

Uma das psicólogas iniciou a contação de história através de figuras e a outra ia mostrando alguns objetos para que eles fossem fixando a história. No início uma das psicólogas comentou que a história tinha começado no Egito e solicitou que os participantes encontrassem o Egito no globo e no mapa mundi. Augusto foi quem encontrou primeiro no globo e Alice quem encontrou no mapa mundi. Helena pareceu triste por não ter encontrado primeiro, então comentou que tinha uma região que era muito fria (e apontou para a Antártida), aparentou ter a necessidade de mostrar o conhecimento já adquirido. Camila também realizou um comentário de que já tinha ido para São Paulo.

Na sequência da contação da história, a psicóloga explicou que antigamente não tinha supermercado, os homens caçavam e pescavam e depois tinham que dividir igualmente entre eles. Também disse que um peixe pescado era representado por um risco no osso. Então, a outra psicóloga pegou um osso de brinquedo, nesse momento Augusto gritou “ai que nojo!” e saiu e foi sentar perto da porta, todos os demais também gritaram, então as psicólogas explicaram que era de mentira e chamaram a atenção quanto aos gritos, pois poderia atrapalhar a sala ao lado (Sala de Apoio Pedagógico). Foi necessário retomar a regra de “respeitar as professoras/psicólogas”, então todos fizeram silêncio e quiseram pegar o osso de brincadeira. A psicóloga retomou o que eles faziam com o osso para contar. Também disse que os pastores de ovelhas usavam os dedos da mão para contar as ovelhas e quando completava cinco dedos eles representavam com uma pedra. Então foram apresentadas algumas pedras, que as crianças quiseram mexer. Foi falado também sobre o problema do peso das pedras e apresentada uma pedra grande e pesada, era necessária outra forma de contar. Então, mostrou-se outra forma que eles utilizavam que era a de fazer nós em uma corda. Foi mostrado uma corda e solicitou-se que cada um fizesse um nó, Augusto logo disse “eu não sei”, então se retomou a regra de não dizer “não sei”, porque tudo se pode aprender e tentar até conseguir, então ele tentou e conseguiu fazer um nó. Quando Helena foi tentar Camila disse “ela não sabe, ela não sabe nem amarrar cadarço”, então foi explicado para Camila que aquele grupo tinha regras que tinham sido estabelecidas no primeiro encontro que ela não veio, mas que ninguém poderia desrespeitar o outro, mostrou-se o cartaz com as regras. Helena conseguiu fazer o nó e todos os demais participantes também. Em todo momento da história eram realizadas perguntas retomando o que estava sendo falado e todos respondiam conjuntamente, todos participavam. Quando eram

mostrados os objetos Augusto e André disputavam para ver quem iria pegar primeiro e ficavam se xingando, também foi chamada atenção retomando a regra de respeitar um ao outro. André justificou que Augusto que provocava, então uma das psicólogas disse para não aceitar a provocação e ele concordou.

A psicóloga explicou, na sequência da história, que ainda era necessária uma forma mais fácil de contar e mostrou o surgimento dos primeiros números (numeração egípcia) e solicitou que os participantes copiassem os números e vissem como era diferente dos que existem hoje. Explicou o surgimento da unidade, dezena e centena e solicitou que os alunos representassem alguns números, escritos do quadro, com o material dourado. Todos representaram corretamente.

A psicóloga enfatizou a importância dos números para a construção das pirâmides do Egito e mostrou diversas maneiras que eles utilizavam para medir (primeiros sistemas de medidas: pé, palmo e cúbito). Então foi proposto que as crianças usassem o corpo como forma de medir a sala, elas utilizaram os passos, o palmo e os dedos e observassem a diferença entre elas. Então falou-se da padronização das medidas. Foi dado às crianças vários instrumentos de medição (régua, fita métrica e trena) para que medissem a mesa da sala. Essa foi a última atividade realizada.

Eles ficaram eufóricos com essa atividade, todos queriam participar, exceto Helena que ficou quieta no canto, parecia estar chateada pela presença da Camila no grupo (“não queria ficar perto”) e começou a reclamar de dores de cabeça e a pedir que os participantes falassem baixo, fazendo voz de choro.

O encontro foi finalizado às 14h50, André riscou o dia do encontro no calendário. Nesse encontro as crianças ficaram agitadas, mas o envolvimento dos participantes com a história foi visível. Esse encontro foi importante para que as crianças compreendessem a origem da matemática e a necessidade da matemática para a humanidade, contribuindo para a construção de sentidos para a aprendizagem. Nesse encontro também se percebeu a necessidade da formulação das regras do grupo, pois precisou-se retomá-las diversas vezes.

Quarto encontro – História em quadrinhos

Planejamento

Temática: História em quadrinhos sobre a história da matemática.

Objetivos

- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior acerca da história da matemática.
- Trabalhar a escrita, de forma lúdica, por meio da confecção de uma história em quadrinhos sobre o conteúdo trabalhado no encontro anterior.

Conteúdo Programático

No encontro serão retomados os conteúdos acerca da história da matemática e será trabalhado o gênero textual da história em quadrinhos.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Retomada do conteúdo exposto no encontro anterior acerca da história da matemática por meio de questionamentos, por exemplo, “Alguém se lembra o que nós fizemos encontro anterior?”, “O que vocês recordam da história que foi contada?”, “O que vocês mais gostaram na história?”.
- Exposição dialogada sobre a atividade do dia, a história em quadrinhos.
- Contar histórias através de desenhos é algo muito antigo. As pinturas rupestres, feitas há aproximadamente 20.000 anos e que narram (possivelmente) rituais relacionados à caça, são consideradas o início das histórias em quadrinhos.
- Histórias contadas através de desenhos são encontradas nas paredes das grandes pirâmides do Egito, onde começou a história da matemática. Encontram-se, também, na descrição dos feitos mitológicos na cerâmica da Grécia. Tal como as conhecemos hoje, as histórias em quadrinhos só vão surgir na metade do século XIX, juntamente com os avanços tecnológicos da imprensa e o desenvolvimento do jornal.
- Explicar que a atividade do dia consiste na elaboração de uma história em quadrinhos sobre a história da matemática.

II. Atividade dirigida:

- Será disponibilizado para os participantes uma folha sulfite, lápis grafite e lápis colorido, alguns gibis, tesoura e cola. Cada participante escolherá alguns personagens dos gibis e recortará. Esses personagens irão compor a história em quadrinhos acerca da história da matemática.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Gibis.
- Folha sulfite.
- Lápis grafite e lápis colorido.
- Régua.
- Tesoura.
- Cola.
- Jogos.

Relato

O quarto encontro aconteceu no dia 12 de setembro de 2018. Esse encontro objetivou retomar o conteúdo da história da matemática exposto no encontro anterior e trabalhar com a escrita, de forma lúdica, por meio da confecção de uma história em quadrinhos. Neste dia compareceram ao grupo apenas três crianças: André, Camila e Helena.

O encontro teve início às 13h30. Camila colocou o horário no relógio de EVA. Inicialmente, perguntou-se como cada um deles estava se sentindo naquele dia por meio dos emojis. Helena disse que estava com a carinha de olhos de coração porque quarta-feira era o dia do chocolate; André estava feliz porque iria ganhar cinquenta reais de sua mãe e ia no cinema, compraria cachorro quente para seu irmão e sua mãe e daria uma Bíblia para a sua irmã; Camila disse que estava triste porque precisava muito passar de ano para ir ao Beto Carreiro (promessa que a mãe dela havia feito); Helena respondeu que a professora falou pra todo mundo na sala de aula que a Camila corria o risco de não passar de ano. Nesse momento, André interferiu dizendo que a Camila não devia se importar com isso porque teria uma nova chance de passar: “se você reprovar tenta passar de novo”. Helena concordou e disse que foi assim com ela e André comentou que a cada ano está ficando mais difícil, o terceiro ano já estava difícil e agora o quarto está ainda mais difícil.

As psicólogas perguntaram o que Camila precisava fazer para passar de ano, Camila respondeu que precisava estudar, mas que não sabia fazer as “continhas de mais” (sic). André interrompeu dizendo que era muito fácil fazer. Camila contou que também não sabia fazer os números direito e por isso ela foi no doutor. Uma das psicólogas explicou que o grupo era para

ajudá-los nas dificuldades que tinham, mas que ela (Camila) já tinha aprendido muita coisa, sabia representar os números e já estava aprendendo a operar com eles, mas precisava continuar estudando, não para ir ao Beto Carreiro, mas porque era um aprendizado necessário para a vida. Camila interrompeu a psicóloga e disse que não conseguia e que por isso vai no doutor que explica as coisas que precisa fazer. As psicólogas perguntaram quem é esse doutor: ela disse que era um que examinava os olhos dela. Augusto retomou a regra de não dizer que não consegue, porque todos são capazes de aprender. As psicólogas concordaram.

Em seguida, explicou-se às crianças que a atividade proposta para o dia era uma história em quadrinhos sobre a história da matemática que eles aprenderam na semana anterior. Retomou-se o conteúdo com as crianças, lembrando das formas de medidas, dos objetos e quem foram os primeiros a introduzirem o conceito de número. Para essa retomada foram realizadas diversas perguntas. Helena foi quem mais participou, relembrando o conteúdo. André estava atento aos gibis que viu em cima da mesa e por isso não estava se concentrando na retomada. Alice também lembrou as formas que utilizavam para contar: pedras, os nós nas cordas. Nesse momento, André interrompeu o raciocínio da retomada do conteúdo e falou se o grupo sabia que Deus se transformava e depois de muitas respostas dadas por Camila e Helena ele disse que ele se transformava em uma pomba branca, porque ele tinha ido em uma missa e viu a pomba e também a ovelha de Deus. Camila contou que tinha uma aranha de estimação.

As psicólogas novamente retomaram o assunto da história da matemática e utilizaram as mesmas figuras do encontro anterior, tentando resgatar com eles a sequência da história. Todos eles participaram organizando as figuras na sequência que tinham sido apresentadas. Depois foram colocados os materiais no chão (livros, revistas, gibis, cola...) para as crianças iniciarem a confecção da história em quadrinhos. Cada um contaria a história da matemática com os personagens que desejassem (poderiam recortar os personagens dos gibis). Uma das psicólogas acompanhou André e a outra psicóloga acompanhou Camila e Helena.

André estava mais interessado em ler os gibis do que em elaborar a própria história. A psicóloga teve que insistir e direcionar a sua atenção o tempo todo para a atividade proposta. Ele escreveu as seguintes cenas: “Cascão: Oi Cebolinha, eu quero aprender a matemática”, “Cebolinha: A história (história) começou com as pedrinha (pedrinhas) e as corda (cordas) e o osso”, (Cebolinha assustado) “Cascão: o cebolinha você não quer aprender sobre a matemática”, “Cebolinha: Sim, mais (mas) não minha (me) susta (assusta) mais”. Percebeu-se que André escreveu corretamente a maioria das palavras e é capaz de perceber quando uma letra ou uma palavra falta na frase que elaborou. Ele conseguiu estabelecer uma sequência na

história, mas a falta de foco na atividade fez com que ele tivesse alguns erros ortográficos e não conseguisse avançar muito na história.

Camila teve dificuldades em escrever a história voltada à temática proposta, por essa razão também precisou de mediação para direcionar a sua atenção para a história da matemática. Ela colocou o título da sua história como “A matemática da pirâmide” e acabou enfocando mais nas pirâmides. Ela escreveu as seguintes cenas: “Menino 1: Existe pirâmide de verdade?”, “Menina: Verdade”, “Menino 2: Minha amiga falou a verdade sobre pirâmide”, “Menina 2: Para fazer as pirâmides eles usavam a matemática” (Todos conversando em sala de aula). Notou-se que Camila escreveu corretamente, mas se perdeu ao organizar o pensamento para fazer a sequência da história de acordo com a temática proposta. Durante a confecção da história em quadrinhos foram feitos questionamentos a ela com o intuito de conduzi-la a temática central, porém ela disse que contaria sobre a pirâmide porque estava relacionado a história.

Helena teve facilidade com a atividade proposta. Ela colocou o título da sua história como: “A história (história) da matemática”. Ela escreveu as seguintes cenas: “Menina 1: Você sabia que os egípcios (egípcios) contavam com a pedra, os ossos e as cordas?”, “Magali: Sério eu não sabia”, “Monica: Eu acho que não existia os números (números)”, “Menina 1: Eu estudei esse ano é verdade”, (uma menina bem arrumada que não estava na história chega e quer participar) “Menina 2: O que vocês estão falando aqui acabei de fazer o cabelo”, “Monica: Minha mãe está me chamando para lavar a losa (louça) ai que saco”. Observou-se que Helena não finalizou a história, mas isso foi devido ao sinal para o intervalo que tocou e não permitiu que ela terminasse, contudo ela escreveu várias cenas, dentro da temática e com poucos erros ortográficos.

O grupo encerrou às 14h45 e não foi possível realizar a atividade livre. Camila riscou o dia do encontro no calendário. Percebeu-se que os três alunos presentes compreendem o sentido da escrita e da matemática e conseguiram realizar a atividade proposta com mediação.

Nesse encontro os alunos utilizaram a memória para retomar a história que tinha sido contada no encontro anterior, também tiveram que organizar o pensamento para elaborarem uma história em quadrinhos, além disso, utilizaram a escrita de forma lúdica.

Conversa com a professora da Sala de Apoio Pedagógico

Após o 4º. encontro com o grupo, as psicólogas conversaram com a professora da Sala de Apoio Pedagógico que era a professora do contraturno dos alunos que participavam do grupo de atendimento psicoeducacional. Ela ministrava aulas na sala ao lado do local no qual as

atividades eram realizadas com alunos e, anexa à biblioteca da escola, e tinha muito interesse em saber sobre os alunos, o que facilitou a troca de experiências.

As psicólogas compartilharam as temáticas que tinham trabalhado nos primeiros quatro encontros, teceram comentários sobre questões que tinham chamado a atenção durante a realização das atividades e enfatizaram o segundo encontro, no qual tinha sido realizado a atividade de jogo de papéis com a temática escola (explicaram a importância dessa atividade no período do desenvolvimento em que as crianças se encontram e comentaram sobre o significado da escola para eles).

Em relação a Augusto, comentaram que tinham percebido no grupo como ele valorizava a matemática e a aversão à escrita e à leitura. Entretanto, destacaram que, a despeito da aversão, no jogo de papéis com a temática escola ele quis escrever o nome do professor preferido no crachá de identificação, porque percebeu o sentido da escrita na brincadeira. A professora pontuou que percebe o maior interesse dele nas brincadeiras, por isso tem tentado trabalhar a escrita por meio de jogos, que não necessariamente envolvam as letras, por exemplo, tem trabalhado com um jogo de tampinhas em que ele precisa representar cada sílaba de uma palavra com uma tampinha. As psicólogas disseram que era uma ótima estratégia e acrescentaram que na avaliação psicológica inicial Augusto gostou de um jogo denominado “vira letras” e explicaram as regras do jogo, então a professora comentou que era possível realizar o jogo com o alfabeto móvel.

Sobre o André e a Alice, as psicólogas comentaram que os alunos estavam envolvidos nos encontros, interagem e demonstravam que queriam aprender. A professora comentou que Alice era muito esforçada e André, desde o processo de avaliação psicológica inicial tinha começado a interagir melhor tanto na Sala de Apoio Pedagógico, como nos intervalos e os episódios de “emburrar” em sala de aula tinham diminuído.

A respeito da Helena e da Camila, as psicólogas comentaram sobre as dificuldades com a matemática e a reação inicial de ambas no grupo proposto com a temática da história da matemática, também contaram que Helena lembrou do Einstein e destacaram o quanto conhecer a história pode gerar sentidos para a aprendizagem. A professora disse que gostou da proposta do encontro e comentou sobre as intervenções que estava fazendo. Em relação às dificuldades de Helena, ela procurava explicar as operações por meio da mediação com riscos no papel, já com Camila estava trabalhando com os números e com o material dourado. As psicólogas também comentaram que Camila faltou no primeiro e segundo encontro e que foi mais difícil para ela se adaptar a dinâmica do grupo, porque não participou dos acordos iniciais. A professora pontuou o quanto é difícil a continuidade do trabalho quando os alunos faltam.

Ao final, as psicólogas agradeceram a professora pelo tempo de conversa e disseram que tinha sido muito importante a troca de experiências, porque a professora estava todos os dias em contato com os alunos e podia fornecer informações que auxiliariam no planejamento dos encontros seguintes.

Quinto encontro – Classificação dos números

Planejamento

Temática: Classificação dos números.

Objetivos

- Retomar o conteúdo do encontro anterior acerca da história em quadrinhos da matemática.
- Trabalhar o conceito de classificação dos números, de forma lúdica, por meio da classificação livre de figuras de objetos distintos e do jogo de dominó com blocos lógicos.
- Iniciar a atividade de operar com os números por meio do jogo “Roleta do Desafio”.

Conteúdo Programático

No encontro será trabalhado a classificação dos números, enfatizando números naturais e expondo os conceitos de par, ímpar, unidade, dezena, dúzia, centena e milhar.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Retomada do conteúdo exposto no encontro anterior por meio de questionamentos, por exemplo, “Alguém se lembra o que nós fizemos no encontro anterior?”, “Qual parte da história da matemática vocês colocaram na história em quadrinhos?”.
- Explicar que nesse encontro continuaremos falando sobre a história dos números, mas antes disso realizaremos uma atividade (aquecimento específico do grupo para trabalhar o conceito de classificação).

II. Atividade dirigida:

- Apresentar às crianças um grande número (30-40) de cartões com figuras de diversos objetos e propor a elas que dividam os cartões em grupos nos quais se situem os cartões pertencentes à

mesma categoria. Divididos os cartões em grande número de grupos fracionados, propor às crianças ampliar ou subdividir os grupos. Perguntar às crianças o nome que dariam a cada grupo. Cada criança deverá escrever no papel sulfite o nome de um dos grupos e a quantidade de cartões que o compõe;

- Jogar com as crianças o jogo de dominó com blocos lógicos. Dividir igualmente as 28 peças dos blocos lógicos entre as crianças (caso sobre peças essas ficarão para comprar durante o jogo). As crianças devem jogar par ou ímpar para ver quem começa o jogo, em seguida a criança que inicia o jogo escolhe uma peça que vai jogar primeiro, a coloca sobre a mesa e fala sobre os atributos da peça escolhida. O próximo jogador deve jogar uma peça que se assemelhe com algum dos atributos da peça anterior e assim sucessivamente, caso não tenha uma peça que se assemelhe em algo compra uma das peças disponíveis ou passa a vez. Ganha o jogador que se desfizer primeiro de todas as suas peças. O jogo também pode ser realizado enfatizando as diferenças dos atributos.

- Retomar a história da matemática e prosseguir com a história da classificação dos números (explicar que da mesma forma que eles classificaram as figuras e os blocos lógicos os números também são classificados).

- Os egípcios para registrar a quantidade de ovelhas de seu rebanho associavam um grupo de cinco ovelhas com uma pedra. Depois de certo tempo quando eles necessitaram registrar o resultado dessas observações, eles criaram maneiras de representar essas quantidades. Essa necessidade fez surgir, ao longo dos séculos, os símbolos 0, 1, 2, 3, 4..., para representar os números naturais, ou seja, os números que utilizamos para contar as coisas a nossa volta. Além disso, eles deram nomes para alguns conjuntos de números, por exemplo, unidade, dezena, centena, dúzia, milhar. Também dividiram os números naturais entre números pares e ímpares.

- Realizar o jogo “Roleta do Desafio”, retomando os conceitos trabalhados e iniciando a operação com números.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite;
- Lápis grafite e lápis colorido.

- Cartões com figuras de diversos objetos.
- Blocos Lógicos;
- Jogo da “Roleta do Desafio”.
- Outros jogos.

Relato

O quinto encontro do grupo de atendimento psicoeducacional aconteceu no dia 26 de setembro de 2018. Compareceram os cinco alunos Alice, Augusto, André, Camila e Helena. Nesse encontro a atividade livre não foi realizada. Esse encontro objetivou trabalhar com a classificação dos números, de forma lúdica. Inicialmente, para a compreensão do conceito de classificação, utilizou-se a classificação livre de figuras de objetos distintos e do jogo de dominó com blocos lógicos, posteriormente, tratou-se da classificação dos números, enfatizando os números naturais e expondo os conceitos de par, ímpar, unidade, dezena, dúzia, centena e milhar. Também objetivou iniciar uma atividade de operar com os números por meio do jogo “Roleta do Desafio”, no qual as crianças jogavam o dado e tinham que resolver a operação da casa em que paravam no tabuleiro.

O encontro teve início às 13h30 com a conversa inicial. Helena colocou o horário no relógio de EVA. Foram colocadas sobre a mesa algumas figuras com emojis que representam sentimentos, então foi solicitado aos participantes que escolhessem uma figura que representasse o modo como estavam se sentindo. Alice escolheu um emoji apaixonado, mas disse que não podia dizer o motivo; Camila escolheu um emoji triste, porque havia ficado doente naquela semana; Augusto e André escolheram o mesmo emoji e começaram a disputar, as psicólogas intervíram perguntando quem tinha escolhido primeiro, ambos responderam que tinham escolhido primeiro e ficaram bravos, a discussão terminou porque André cedeu, Augusto ficou com um emoji feliz, porque estava feliz, mas não havia nenhum motivo especial; André escolheu outro emoji com a boca fechada com zíper, justificou que aquele era um emoji feliz e por isso o escolheu; e Helena escolheu um emoji apaixonado e justificou que estava dessa forma porque iria comer chocolate nesse dia.

Na conversa inicial também foi perguntado às crianças se elas se lembravam do que tinham feito no encontro anterior. Camila, André e Helena que estavam presentes no encontro anterior contaram aos demais participantes que eles fizeram uma história em quadrinhos sobre a história da matemática. Também comentaram a parte da história que cada um decidiu representar na história em quadrinhos. Na sequência foi explicado que a história dos números

tinha uma continuidade que seria tratada nesse encontro, porém antes de retornar à história seriam realizadas algumas atividades.

Para a atividade dirigida foi escrito no quadro de giz cada atividade que seria realizada no dia, os objetivos e o tempo determinado para a realização. Foram propostos três jogos, sendo dois com o objetivo de trabalhar com a classificação e um de iniciar as operações com número. No primeiro, as psicólogas dividiram as crianças em dois grupos (meninas X meninos, optaram por essa divisão porque os meninos tinham se desentendido e podia ser uma oportunidade de resolverem o conflito o trabalho juntos), para ambos os grupos foi apresentado um grande número (15-20) de cartões com figuras de diversos objetos e proposto a elas que dividissem os cartões em grupos nos quais se situassem os cartões pertencentes à mesma categoria. As meninas montaram cinco grupos, enquanto os meninos montaram quatro. Foi perguntado às crianças o nome que dariam a cada grupo. No grupo das meninas Alice nominou os grupos “roupas”, “acesoro” (acessórios) e “sapato”; Camila nominou “meio de transporte” (com mediação, pois não recordava o conceito que compreende a generalização das figuras dos cartões); e Helena nominou “ferramentas” (também com mediação, pois não recordava o conceito que compreende a generalização, ela havia colocado na folha o nome de todas as figuras dos cartões). Já no grupo dos meninos, Augusto nomeou “animais” e “vegetais” (com a ajuda de André, pois ele encontrou bastante dificuldade com o conceito que compreende a generalização das figuras dos cartões); André nomeou “os alimentos” e “material”, demonstrou facilidade com os conceitos que compreendem generalizações e ajudou o colega do seu grupo. Na sequência cada criança escreveu no papel sulfite o nome dos grupos que nomeou e a quantidade de cartões que o compõe. As crianças tiveram facilidade para registrar esses dados. As crianças tiveram 15 minutos para realizar esse primeiro jogo.

No segundo jogo foi proposto que as crianças jogassem o jogo de dominó com blocos lógicos juntamente com as psicólogas. As 28 peças dos blocos lógicos foram divididas igualmente entre as crianças e as psicólogas, não sobrou peças. A ordem em que as crianças jogaram foi proposta pelas psicólogas, em seguida a criança que iniciou o jogo escolheu uma peça, colocou sobre a mesa e falou sobre as características da peça escolhida. O próximo jogador jogou uma peça que se assemelhava com alguma das características da peça anterior e assim sucessivamente. Todas as crianças compreenderam o jogo e tiveram facilidade para falar das características de cada peça, exceto Augusto (que em todas as jogadas necessitou de mediação para falar sobre as características semelhantes). Os participantes tiveram 15 minutos para realizar esse jogo.

Após a realização dos dois primeiros jogos foi retomada a história da matemática e conversou-se sobre a história da classificação dos números. Explicou-se que da mesma forma que eles classificaram as figuras e os blocos lógicos os números também são classificados e que tudo isso começou com os egípcios que inicialmente necessitavam registrar a quantidade de ovelhas de seu rebanho e depois criaram maneiras de representar essas quantidades. Destacou-se a classificação dos números naturais e enfatizou-se conceitos como unidade, dezena, centena, dúzia, milhar, par e ímpar.

Por fim, a partir da exposição desses conceitos foi realizado o terceiro jogo com o objetivo de introduzir a operação com números, o jogo “Roleta do Desafio”. Os participantes resolveram a maioria das operações propostas por meio de riscos no papel sulfite, exceto Augusto que demonstrou facilidade com cálculo mental. Não foi possível terminar o jogo “Roleta do Desafio” porque o sinal tocou, então as psicólogas dispensaram os participantes. Helena riscou o dia do encontro no calendário.

Esse foi o primeiro encontro em que foi escrito no quadro o objetivo de cada atividade, bem como o tempo determinado para a realização. Isso auxiliou na organização do trabalho realizado pelas psicólogas, mas principalmente interferiu positivamente na autoregulação do comportamento dos participantes. Ademais, ter trabalhado inicialmente com o conceito de classificação auxiliou os alunos na compreensão específica da classificação dos números.

Sexto encontro – Operando com números

Planejamento

Temática: Operando com números.

Objetivos:

- Retomar a classificação dos números, enfatizando números naturais, e os conceitos de par, ímpar, unidade, dezena, dúzia, centena e milhar.
- Enfocar a operação com os números por meio do jogo “Roleta do Desafio”.

Conteúdo Programático

No encontro será retomado a classificação dos números e os conceitos de par, ímpar, unidade, dezena, dúzia, centena e milhar, por meio do material dourado e de objetos (como uma dúzia de ovos). Também será trabalhada, de forma lúdica, a operação com números (inicialmente o foco estará nas operações de adição e subtração).

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomada do conteúdo exposto no encontro anterior por meio do questionamento “Alguém se lembra o que nós fizemos no encontro anterior?”. Apresentar às crianças o material dourado e objetos (como uma dúzia de ovos) e retomar os conceitos trabalhados “Como é chamado um único cubo do material dourado?”, “E o conjunto de dez cubos?”, “E o de cem?”, “E o de mil?”, “Como é chamado o conjunto de doze unidades?”, “Como eu sei se um número é par ou ímpar?”. Solicitar que as crianças anotem as respostas em uma folha sulfite.
- Premiar as crianças com doces. Distribuir o prêmio de forma desigual para que elas percebam as quantidades diferentes e introduzir o conceito da operação de divisão.
- Explicar que nesse encontro continuaremos o jogo “Roleta do Desafio”.

II. Atividade dirigida:

- Jogar com as crianças o jogo “Roleta do Desafio”, no qual a criança joga o dado e deve realizar a operação que está na casa na qual parou a sua peça. Solicitar que em cada jogada as crianças montem as operações na folha sulfite para terem certeza do resultado da operação. Caso a criança encontre dificuldades para chegar ao resultado mediar inicialmente com o desenho de riscos no papel, se ainda assim não compreender a operação mediar por meio dos blocos lógicos.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite.
- Lápis grafite e lápis colorido.
- Blocos Lógicos.
- Jogo da “Roleta do Desafio”.

- Outros jogos.

Relato

O sexto encontro aconteceu no dia 3 de outubro de 2018. Neste dia compareceram os alunos Alice, Augusto, André e Camila. Faltou apenas a Helena, que, segundo a coordenadora pedagógica, estava com dores de cabeça. Esse encontro objetivou retomar a classificação dos números, enfatizando números naturais e os conceitos de par, ímpar, unidade, dezena, dúzia, centena e milhar; e focar a operação com os números por meio do jogo “Roleta do Desafio”.

O grupo iniciou as 13h40. Alice colocou o horário no relógio de EVA. Em seguida, prosseguiu-se com a conversa inicial por meio das carinhas dos emojis, porém a atividade foi realizada de um jeito diferente, porque as psicólogas esqueceram as figuras de emojis. Solicitou-se que as crianças lembrassem das carinhas e as representassem e explicassem o porquê de estarem se sentindo dessa forma (não foram disponibilizados os emojis). André disse que estava feliz, porque estava no grupo. Alice disse que estava com a carinha de coração nos olhos, pois iria comer chocolate, nutella e também porque iria ter mais um priminho (sua tia estava grávida). Augusto disse que estava com a carinha de alegre e fez a expressão no seu rosto. Disse que iria comer chocolate, nutella e que também iria brincar no terreno em frente à escola, ele comentou que estavam construindo um lugar para brincar. As outras crianças discordaram e disseram que naquele terreno estava sendo construído um mercado. Camila disse que estava com a carinha de brava, porém disse que não queria explicar o motivo.

Para a atividade dirigida, escreveu-se no quadro as atividades que seriam trabalhadas, seus objetivos e o tempo para a sua realização. A atividade proposta foi a de rever com eles os conceitos de unidade, dezena, dúzia, centena e milhar. Foi disponibilizado na mesa as peças do material dourado e também uma caixa de ovos para explicar a dúzia. Percebeu-se que de modo geral as crianças acertaram os conceitos. Alice foi a que mais rapidamente respondeu e acertou as quantidades. Camila estava bastante dispersa e foi necessário direcionar a sua atenção diversas vezes.

Nesta atividade, uma das psicólogas foi ao quadro e escreveu os conceitos. Então pediu que eles escrevessem os conceitos em uma folha. Nesse momento Augusto tentou escapar de escrever, pedindo para ir beber água e justificando que não tinha lápis. Como os argumentos foram refutados pelas psicólogas ele copiou os conceitos que estavam no quadro. Percebeu-se que ele copiou muito rapidamente. Todos escreveram os conceitos na folha sulfite. Depois com o intuito de ajudá-los a memorizar os conceitos a psicóloga solicitou que na frente do que

escreveram eles colocassem os números correspondentes. A maior dificuldade foi entender a dúzia, foi preciso retomar voltando ao concreto, por meio da caixa de ovos.

Também se observou que Camila antes de colocar os números utilizava o recurso da figura (pauzinhos, quadrados...) para ajudá-la a contar, em seguida colocava o número. Já os demais alunos fizeram a atividade colocando apenas os números. Essa atividade foi finalizada com a explicação de que existe uma classificação dos números para ajudar a operar com eles.

Na sequência, a psicóloga pegou uma caixa de “bis” e dividiu de forma desigual para as crianças. O objetivo era ajudá-los a compreender a necessidade da matemática. Quando eles perceberam a diferença na divisão (uns receberam mais e outros menos), André fez uma expressão de espanto, mas logo entendeu, o mesmo foi com Alice, porém Augusto ficou bravo e quis sair da sala, sentou no chão perto da porta e estava com os olhos cheios de lágrimas, Camila não se manifestou contrária porque foi a que recebeu mais, então, ficou dando risada de Augusto. Pediu-se para que Augusto se sentasse, ele sentou e comeu um dos “bis” rapidamente, parecia que em forma de protesto. A psicóloga explicou a importância da matemática para fazer as operações corretamente no dia a dia, saber a diferença das quantidades e apontou que eles perceberam que a operação de divisão não foi realizada corretamente, então solicitou a ajuda dos alunos para dividir igualmente os “bis”. Como Augusto já tinha comido um, foi contado o papel do chocolate como uma unidade distribuída.

A última atividade realizada foi o jogo da “Roleta do desafio”. Essa atividade foi realizada novamente, pois no encontro anterior não foi possível avançar nela devido ao tempo. Como na semana anterior eles tinham tirado a sequência dos jogadores, desejaram manter (a maioria), mas Camila como era a última jogadora não queria que fosse assim. Porém foi realizada uma votação e a maioria decidiu por manter a ordem (todos os participantes lembraram qual era a sua posição na hora de jogar 1º, 2º, 3º e 4º).

Na atividade observou-se que Camila tem mais dificuldade em operar com os números do que os demais alunos. Ao fazer operações de subtração, teve dificuldade em entender que o número menor deveria subtrair do número maior (por exemplo 15-8). Mas com a mediação ela conseguiu realizar a atividade. Em uma das operações, André apresentou dificuldades e ficou pensando como poderia fazer. Neste momento, Camila e Augusto zombaram dele por não saber fazer, já Alice se compadeceu e o ajudou. As psicólogas disseram que isso não poderia acontecer, pois todos estavam ali para aprender, lembraram a regra do respeito aos colegas e parabenizaram a atitude de Alice. Percebeu-se que no momento que as crianças zombaram de André ele ficou quieto e com os olhos cheios de lágrimas, mas não desistiu da atividade e aceitou a ajuda das psicólogas e de Alice e a concluiu.

A primeira a terminar a corrida foi Alice então ela foi colocada para ajudar os outros participantes. Os outros ganhadores na sequência foram: Augusto, André e por último Camila. Observou-se que Camila teve dificuldade não somente em seguir as orientações, mas principalmente com as regras do jogo, que ela tentava burlar (tentou algumas vezes avançar casas no jogo, segurava o dado com a intenção dele cair nos números mais elevados e reclamava muito durante a atividade). Todas as crianças que terminaram a corrida a ajudaram a terminar a dela. As psicólogas enfatizaram a importância de as crianças seguirem as regras nos jogos e a importância de se ajudarem para que possam avançar no aprendizado.

Na atividade livre foram disponibilizados dois jogos. Alice e André jogaram o jogo do Trânsito. O jogo exigia a leitura, seguir orientações, e interpretação das orientações. Percebeu-se que André teve mais facilidade neste jogo, sua leitura era boa e entendia bem as orientações e interpretava. Alice também compreendeu o jogo, mas precisou de um pouco mais de mediação principalmente para a leitura, porém interpretava bem as orientações. Já Augusto e Camila jogaram o jogo Cara a Cara, ambos compreenderam o jogo e fizeram perguntas inteligentes para eliminar os rostos que estavam na plataforma e descobrir quem era o outro jogador. As perguntas exigiam abstração e foi possível perceber essa habilidade nesse jogo. Pontua-se que esse é um jogo que eles já possuem na escola e já sabiam jogar. Após a atividade livre, o grupo foi finalizado às 14h50. Alice riscou o dia do encontro no calendário.

Nesse encontro observou-se que as crianças tiveram mais facilidade em operar com os números. Além disso, observou-se o altruísmo de Alice, a dificuldade de lidar com a frustração de Augusto e Camila e a superação de André do “emburramento” (durante a avaliação psicológica e em sala de aula, segundo relato das professoras, quando André era contrariado de alguma forma ele “emburrava” e não fazia mais a atividade, nesse encontro ele foi contrariado, demonstrou que ficou triste, mas retomou a atividade).

Sétimo encontro – Valores

Planejamento

Temática: Valores.

Objetivos

- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior.

- Trabalhar o conceito de valor com as crianças, em seu amplo significado, isto é, tanto de valor humano quanto de valor monetário. Trabalhar esse conceito de forma lúdica, por meio de um jogo de perguntas e respostas e da brincadeira de supermercado.

Conteúdo Programático

No encontro serão trabalhados valores humanos (amizade, cooperação, respeito, responsabilidade, disciplina, honestidade, paciência, dedicação, partilha e companheirismo), e também valores monetários (cédulas). Além disso, será trabalhado com operações matemáticas envolvendo os valores monetários.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior por meio de questionamentos, por exemplo, “Alguém se lembra o que nós fizemos no encontro anterior?”, “Qual operação de matemática foi mais difícil resolver?”.
- Expor que nesse encontro trataremos de valores e questionar se alguém sabe o significado dessa palavra. Explicar às crianças que uma palavra pode ter mais de um significado e que veremos isso com a palavra valor.

II. Atividade dirigida:

- Colocar as crianças em círculo e explicar que participarão de um jogo de perguntas e respostas. Apresentar uma caixa com papéis dobrados, os quais contém valores humanos (amizade, cooperação, respeito, responsabilidade, disciplina, honestidade, paciência, dedicação, partilha e companheirismo). Cada criança, em sua vez, sorteia um valor e o lê para os demais participantes. Para cada valor há uma pergunta que a criança que sorteou deve responder. As perguntas são:

AMIZADE – O que você faria se houvesse um(a) menino(a) na sua sala que todos tirassem sarro e tratasse mal?

COOPERAÇÃO – O que você faria se o seu colega estivesse com dificuldade de fazer uma atividade de matemática ou português?

RESPEITO – O que você faria se a professora de matemática estivesse explicando o conteúdo e errasse uma operação?

RESPONSABILIDADE – O que você faria se tivesse em casa, fazendo uma tarefa da escola e um(a) amigo(a) te chamasse para ir brincar com ele?

DISCIPLINA – Por que os jogos tem regras?

HONESTIDADE – O que você faria se encontrasse uma bolsa ou carteira cheia de dinheiro no pátio da escola?

PACIÊNCIA – O que você faria se fosse ao supermercado e tivesse uma fila enorme na hora de pagar pelos produtos que você comprou?

DEDICAÇÃO – O que você faria se tivesse com dificuldade de entender o conteúdo de uma disciplina?

COMPARTILHAR – O que você faria se estivesse comendo uma barra de chocolate sozinho e um colega seu chegasse?

COMPANHEIRISMO – Por que uma promessa feita à família ou aos meus amigos deve ser cumprida?

- A partir de cada resposta dada pelas crianças, gerar uma reflexão sobre o valor sorteado.

Para essa reflexão serão levadas figuras com o objetivo de fixar o que está sendo falado;

- Conversar com as crianças sobre valores monetários, apresentar as cédulas e questionar se elas conhecem o valor de cada uma.

- Organizar a brincadeira de supermercado:

- Reunir as crianças em roda, apresentar e explicar a brincadeira de supermercado;

- Dividir os papéis: cada criança escolherá um dos papéis da brincadeira (Cliente, Atendente de Supermercado ou Caixa). Depois de escolhido faz-se a identificação do papel pelos crachás.

- Pergunta-se às crianças como elas podem se identificar, então avalia-se a sua resposta (sentido da escrita, do desenho) e estimula-se a escreverem e/ou desenharem algo que represente seu papel no crachá (em um segundo momento os papéis podem ser trocados);

- Escolha de materiais: cada criança deve escolher o que precisa. Os itens do supermercado já estarão com um preço.

- Realização da brincadeira: Sugere-se ao(s) cliente(s) que faça(m) uma lista daquilo que possa(m) comprar no supermercado com R\$100,00, estimula-se que façam as operações para conferir se é possível comprar todos os itens. Ao(s) atendente(s) do supermercado sugere-se que anote(m) cada item que sai das prateleiras para realizar a contagem ao final do dia. E ao(s) caixa(s) sugere-se que realize as operações para conferir o quanto o cliente deve pagar e o troco que ele deve dar.

- Reunir as crianças em roda novamente e perguntar se cumpriram os seus papéis, se todos concordam, o que mais gostaram e o que menos gostaram na brincadeira de supermercado, o que foi mais fácil e o que foi mais difícil.
- Recolhimento de materiais.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite.
- Lápis grafite e lápis colorido.
- Caixa com papéis dobrados que contém os valores humanos.
- Cédulas de dinheiro de brinquedo.
- Crachás.
- Itens de brinquedo para o supermercado.
- Tabela de preços dos itens do supermercado.
- Jogos.

Relato

O sétimo encontro do grupo de atendimento psicoeducacional aconteceu no dia 10 de outubro de 2018. Compareceram três alunos Augusto, André e Camila. Esse encontro objetivou trabalhar o conceito de valor com as crianças, em seu amplo significado, isto é, tanto o valor humano quanto o valor monetário. A finalidade consistia em trabalhar esse conceito de forma lúdica, por meio de um jogo de perguntas e respostas e da brincadeira de supermercado.

O encontro teve início às 13h30. Augusto colocou o horário no relógio. Em seguida, foram colocadas sobre a mesa algumas figuras com Emojis que representam sentimentos, então foi solicitado aos participantes que escolhessem uma figura que representasse o modo como estavam se sentindo. Augusto disse que iria começar, escolheu o de coração nos olhos, porque queria ser o Lucas Neto e quando as psicólogas perguntaram o motivo ele explicou que para comer chocolate (falou de forma infantilizada). Quando foi falado do Lucas Neto as outras crianças também se envolveram no assunto e disseram que ele come um chocolate grande, nuttela. Alice disse que ele tem até um livro. André falou que gostava mais do Felipe Neto. Augusto disse que gostava dos dois (voz infantilizada) e depois a Camila disse que gostava da...

atropelaram o que cada um estava falando, foi preciso pedir que esperassem a sua vez. André disse que o Felipe era irmão do Lucas Neto. Camila acrescentou que ele era famoso e que tinha uma amiga que chama Geovana. As crianças continuaram a falar sobre os youtubers. Falaram sobre um diário de um homem banana, que várias crianças estão indicando, porque viram e gostaram. Foi perguntado novamente a Augusto de onde ele tinha tirado que o Lucas Neto gostava de chocolate e ele relatou sobre um programa que ele fez nos Estados Unidos e comprou muitas coisas. André também escolheu duas carinhas o de coração nos olhos e disse que estava feliz e triste. Triste porque tinha perdido um objeto seu (chaveiro de Jesus) e alegre porque conecta todas as internetes que estão no celular. Perguntou-se se ele conecta em todas e André explicou melhor dizendo que não, nem todas somente uma, a do marido da sua avó, mas ele não sabia disso. Camila pegou a carinha de brava e disse que estava com muita raiva de Augusto porque ele é muito irritante, “cara de bosta” (falou dando risada). Disse que ele sempre faz gracinha em sala de aula (ela não estuda com ele). Quando ela falou das gracinhas se referiu a sala onde acontece o grupo de atendimento psicoeducacional e as gracinhas que faz com a Alice (que não estava presente). Chamou-se atenção de Camila em relação a regra do respeito.

Depois retomou-se com as crianças a atividade que tinha sido iniciada na semana anterior. Disseram que tinham feito um jogo, somente se confundiram na sequência dos jogadores. As psicólogas lembraram a sequência para eles. Parabenizaram a lembrança deles. Perguntou-se o que tinha sido mais difícil: André disse que as continhas, perguntou-se quais e ele disse todas. Augusto disse que todas foram fáceis. Quando se perguntou para Camila o que era difícil para ela, ela não respondeu. Augusto voltou a falar que as “continhas” eram muito fáceis. Falou que 2×2 é 4 e 4×4 é 8. Camila interveio e perguntou quanto era 4×4 e depois quanto era $4 + 4$. Augusto respondeu que 4×4 era oito, $4 + 4$ era oito, 8×8 era 16. Camila não fez nenhuma correção. As psicólogas não interviam nesse momento, pois eles estavam conversando paralelamente à retomada da atividade, mas ao final do grupo esclareceram aos dois.

Em seguida, escreveu-se no quadro as atividades que seriam realizadas no grupo, seus objetivos e o tempo para a realização. Então iniciou-se o trabalho com o conceito de valor, perguntando o que as crianças sabiam sobre essa palavra, Augusto disse que era nutella, perguntou-se o porquê, mas ele não respondeu, as demais crianças não souberam responder. Explicou-se que valor é quantidade, mas também pode ser valor humano (foi preciso chamar a atenção de Camila para voltar a atividade). Para valor humano foi dado o exemplo da amizade. Explicou-se que valor poderia ter dois significados, assim como a palavra manga. Foi perguntado ao Augusto o que era manga e ele disse que de chupar, Camila também falou a mesma coisa. A psicóloga insistiu perguntando qual outra coisa que eles lembravam da palavra

“manga”. Augusto falou as cores verde, amarelo e então foi mostrado para eles uma manga de camiseta. Cada um falou uma cor diferente da camiseta. As psicólogas intervíram e explicaram que a parte da camiseta se chamava “manga”. Foi perguntado se sabiam disso e eles responderam que não lembravam. Camila disse que a blusa de uma das psicólogas não tinha “manga”. A psicóloga apontou que ela tinha entendido qual a parte da camiseta que se chamava manga. Uma palavra com dois significados. Perguntou-se então como poderiam diferenciar uma manga da outra. André disse que uma é de comer e a outra não é. Para complexificar foi perguntado como poderiam classificar a “manga” de comer, Augusto disse que “para pegar, para comer”. As psicólogas intervíram junto às crianças perguntando se era um legume ou outra coisa e Camila respondeu que era uma fruta. Augusto disse que era um vegetal. Explicou-se que a “manga” era uma fruta. Pediu-se mais exemplos de frutas e Augusto respondeu maçã, Camila banana e André disse mamão.

Na atividade dos valores foi explicado que eles deveriam sortear um papel dentro da caixa, em seguida escolher uma figura correspondente e responder uma pergunta. Começou-se com André, ele pegou a palavra companheirismo, teve dificuldades em ler, mas se esforçou e conseguiu ler a palavra. A pergunta que ele deveria responder era: Por que uma promessa feita à família ou aos meus amigos deve ser cumprida? Ele respondeu com um exemplo: se ele era amigo de Augusto e não cumprisse ele não poderia ser amigo. Então pegou a figura dos amigos juntos e abraçados e justificou porque ele cumpriu a promessa de ser amigo.

Augusto pegou a palavra Respeito e leu sílaba a sílaba. A pergunta sobre respeito feita a ele foi: O que você faria se a professora de matemática estivesse explicando o conteúdo e errasse uma operação? Ele respondeu que não iria fazer nada. As psicólogas intervíram perguntando sobre qual deve ser a atitude correta quando alguém erra. André respondeu ajudar. Apresentou-se às crianças em algumas situações sobre ser respeitoso. Primeiro Augusto escolheu uma figura de uma criança doando seus brinquedos. André se adiantou e disse que ele errou, Camila também falou o mesmo. Perguntou-se porquê aquele desenho representava o respeito. Augusto disse que tinha errado e escolheu outro desenho, pegou o desenho onde os alunos estão em uma sala de aula levantando a mão para responder. André falou que ele tinha errado e Augusto ficou na dúvida. Perguntou-se porque aquela figura representava respeito. Explicou-se que não há certo e errado nesta atividade, as psicólogas gostariam apenas de uma explicação do motivo da figura estar relacionada com a palavra. Augusto falou de forma infantilizada: ele levanta a mão para responder a pergunta, tem que ter respeito, um fala de cada vez.

Camila pegou a palavra Honestidade. Ela leu com facilidade, a pergunta que lhe foi feita foi: O que você faria se encontrasse uma bolsa ou carteira cheia de dinheiro no pátio da escola? Ela disse que devolveria para a pessoa, porque ela tinha esquecido. Explicou-se que não se pode pegar algo que não é nosso e Camila respondeu que se pegar a gente parece ladrão. A figura que pegou foi de alguém ajudando o coleguinha. André sugeriu outra figura (uma criança dando o brinquedo para a outra). Camila explicou que na figura o menino estava devolvendo a blusa para o coleguinha. Camila não aceitou a sugestão de André. Na vez de André, ele leu em voz baixa a palavra e disse que esse ele não tinha entendido. Foi ajudado pelas psicólogas. Falou-se apenas a primeira sílaba e ele disse o restante da palavra Cooperação, então as psicólogas lhe perguntaram: O que você faria se o seu colega estivesse com dificuldade de fazer uma atividade de matemática ou português? André respondeu que tem que ajudar, demorou para encontrar uma figura e os outros o ajudaram. Augusto disse que já tinha achado (figura de duas crianças jogando).

Na segunda rodada, Augusto escolheu a palavra Responsabilidade, mas quem acabou lendo foi André. Foi perguntado a Augusto: O que você faria se tivesse em casa, fazendo uma tarefa da escola e um(a) amigo(a) te chamasse para ir brincar com ele? A resposta dele foi que depois de fazer a tarefa ele iria brincar. Ele escolheu uma figura de uma criança estudando e depois indo brincar.

Camila pegou a palavra amizade, lhe foi perguntado: O que você faria se houvesse um(a) menino(a) na sua sala que todos tirassem sarro e tratassem mal? Sua resposta foi que não pode fazer isso. Escolheu a figura das crianças e do jogo. Augusto comentou que tem um menino na sala dele que bate em todo mundo, mas não bate nele porque é seu amigo.

Na vez André, ele escolheu a palavra Dedicção. Leu com bastante facilidade. Foi lhe feita a pergunta: O que você faria se tivesse com dificuldade de entender o conteúdo de uma disciplina? Disse que iria pedir para alguém ajudar ou a professora. As psicólogas interviam complexificando a questão, perguntando e se mesmo assim não conseguisse o que iria fazer. André disse que iria pensar. Perguntou-se a André o que significava a palavra dedicção, ele disse que era respeitar. Explicou-se o verdadeiro significado. André escolheu a figura de uma menina estudando.

Na terceira rodada, Augusto pega uma palavra Paciência. Leu em voz baixa e com dificuldade. Camila se adiantou e leu a palavra para ele, André disse que ela precisaria deixar ele tentar para aprender. As psicólogas concordaram, André foi ajudar Augusto, ele não conseguia ler a palavra. Uma das psicólogas foi ajudá-lo soletrando e perguntando sílaba a sílaba. A pergunta que lhe foi feita foi: O que você faria se fosse ao supermercado e tivesse uma

fila enorme na hora de pagar pelos produtos que você comprou? Ele respondeu que iria esperar. A psicóloga perguntou como ele iria fazer, ou seja, qual seria a atitude dele nesta espera, ele respondeu que iria para uma fila menor. Explicou-se que independentemente do tamanho da fila, deveria esperar com paciência. Neste momento as figuras tinham acabado.

Camila escolheu a última palavra “Disciplina”. Primeiro foi lendo sílaba por sílaba, mas chegou na pronúncia da palavra. Foi feita a pergunta: Por que os jogos tem regras? Ela respondeu para jogar certo. Augusto também respondeu para jogar certo. As psicólogas explicaram que as regras existem para a ordem, inclusive no jogo, mas também em situações como a sala de aula. Enfatizou-se que eles precisavam ter disciplina em sala de aula, dessa forma perguntou-se se eles ficavam quietos nas aulas, Augusto disse que não ficava, que corria na sala e explicou-se que isso é falta de disciplina.

Depois de encerrada esta atividade, as psicólogas disseram que assim como existiam valores na relação com as pessoas, há valores relacionados com o preço de objetos e podiam ser contabilizados em forma de dinheiro, os valores monetários.

Para explicar sobre os valores monetários, organizou-se a brincadeira de mercado com as crianças. A psicóloga mostrou notas de dinheiro de brincadeira para ver se eles conheciam os valores e todos souberam. Foi pedido para escolherem os papéis que cada um teria no supermercado: atendente, cliente e caixa. Perguntou-se se eles já tinham ido ao supermercado e quais eram os papéis: ficaram quietos, não souberam responder inicialmente. Utilizou-se outras perguntas como quais os funcionários que trabalham no supermercado, o que as pessoas que trabalham fazem no mercado. Augusto respondeu com exemplo: aqueles que pegam a comida, que vê o que tem na sacola. André falou de gente que faz as coisas e coloca no mercado, as psicólogas explicaram que são os repositores. Uma das psicólogas deu uma dica soletrando as primeiras sílabas: “clie”... e Camila completou dizendo “cliente”. Augusto disse que seria o caixa, André o cliente e Camila o caixa. Alice e André ficaram aborrecendo um ao outro com o dinheiro da brincadeira. Um pegava o dinheiro e o outro não gostava. Foi preciso intervir e perguntar por que eles estavam tendo aquele comportamento e falar sobre o respeito. André ficou bravo com a psicóloga. Foi preciso explicar novamente a importância do respeito.

Cada um deveria escrever no seu crachá, Camila teve dificuldades com a palavra “atendente” e André soletrou para ela em um tom de irritação. Camila deveria usar os blocos lógicos para representar os produtos e colocar o preço neles. André era o cliente e deveria colocar em um papel a quantidade de dinheiro que tinha. Apresentou dificuldades de fazer a adição de muitos números porque se perdia quando no resultado de determinada unidade era necessário que um número subisse para a outra casa. Tentou-se ajudar dando a sugestão dele

dividir as operações, mas ele insistiu e tentou fazer. Camila colocou o preço nos produtos de forma correta. André realizou a primeira compra e passou pelo caixa que era Augusto que fez a operação com a ajuda da psicóloga para saber o troco. A atividade de jogo de papeis teve duração de 25 minutos. O encontro encerrou às 14h50min. Augusto riscou o dia do encontro no calendário.

Esse encontro foi importante pois trabalhou com o conceito de valor em seu amplo significado, levando as crianças à compreensão do que, de fato, é valor e de que uma palavra pode ter mais de um significado. Também foi importante, pois uma das estratégias utilizadas foi que as crianças brincassem de supermercado, isto é, realizassem a atividade principal do período de desenvolvimento em que se encontram, o jogo de papeis. A partir dessa brincadeira, trabalhou-se com o valor do dinheiro e situações que exigiam a escrita e a realização de operações matemáticas.

Oitavo encontro – Conceitos

Planejamento

Temática: Conceitos.

Objetivos

- Retomar o conteúdo do encontro anterior acerca dos valores.
- Trabalhar o significado de palavras existentes.
- Trabalhar com palavras e significados inventados pelos participantes, favorecendo a abstração, tomando como base o experimento realizado por Vigotski para exemplificar como ocorre a formação de conceitos.

Conteúdo Programático

No encontro serão trabalhados com os conceitos de palavras trazidas pelos participantes e também com palavras e significados inventados por eles, favorecendo a abstração.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomar o conteúdo exposto nos encontros anteriores por meio de questionamentos, por exemplo, “Quais as atividades que nós já realizamos nesse grupo?”, “O que vocês já aprenderam nos nossos encontros?”.
- Expor que nesse encontro trabalharemos com palavras e seus significados.

II. Atividade dirigida:

- Entregar às crianças uma folha sulfite e solicitar que elas escrevam cinco palavras. Em seguida solicitar que escrevam o significado dessas palavras. Explicar às crianças que cada palavra possui um significado e algumas possuem mais de um significado, como foi visto com a palavra valor no encontro anterior (valor humano e valor monetário) ou a palavra manga (fruta e parte da camiseta).
- Solicitar que cada criança invente cinco palavras e as escreva na folha sulfite. A partir das palavras inventadas, explicar que cada criança deverá escolher uma para que os demais participantes adivinhem o significado. Cada participante deve anotar o significado da palavra escolhida na folha sulfite, sem que os demais vejam. Na sequência, os participantes tentarão adivinhar o significado das palavras inventadas, vence aquele que acertar ou chegar mais próximo do significado estipulado pelo dono da palavra inventada.
- Brincar com o jogo Vira Letras: cada criança, em sua vez, deverá jogar o dado para saber quantas letras virar e deverá dizer uma palavra que contenha todas as letras viradas ou o máximo de letras que conseguir. Ganha quem tiver mais letras ao final.
- Após o jogo solicitar que as crianças montem palavras com as letras que conseguiram.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-letas, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite.
- Lápis grafite e lápis colorido.
- Jogo Vira Letras.
- Outros jogos.

Relato

O oitavo encontro aconteceu no dia 24 de outubro de 2018. Compareceram nesse encontro Alice, Camila, Augusto e André. Nesse dia faltou apenas a Helena que ainda estava se recuperando de um problema de saúde. Esse encontro teve o objetivo de prosseguir trabalhando com o significado de palavras existentes e de trabalhar com palavras e significados inventados pelos participantes, favorecendo a abstração. O trabalho teve início às 13h30. André colocou o horário no relógio de EVA.

O trabalho foi iniciado com as carinhas dos emojis. Em seguida as atividades aplicadas foram: solicitar que as crianças escrevessem cinco palavras conhecidas em uma folha sulfite e depois dissesse o significado. Também foi solicitado que inventassem cinco palavras que não existiam no nosso vocabulário e depois deveriam atribuir um significado e descobrir com os outros participantes se conseguiam adivinhar o significado que tinham pensado.

Na atividade com os emojis, Augusto foi quem começou escolhendo a carinha de coração e sorriso. Depois foi a vez de Alice, ela escolheu a carinha de sorriso, mas demorou para escolher. Segundo Augusto ela estava com uma cara de brava desde a van (transporte que os busca e os leva para a casa). Alice disse que estava com dor de cabeça, então escolheu uma carinha triste. André escolheu a carinha triste. Augusto iniciou explicando porque escolheu a carinha e disse que tinha comprado um celular, videogame, uma nutella e a mãe dele comprou um notebook (falou com uma voz bastante infantilizada). Camila disse que estava triste/chateada, porque o tênis dela não cabia mais nela (contou fazendo uma voz de choro e baixa). Perguntou-se quando ela percebeu que ficou pequeno e Camila disse que foi quando ela acordou do período do soninho na escola. Logo a coordenadora pedagógica entrou na sala e pediu para trocar o tênis da Camila, porque ela tinha pegado o tênis de outra aluna por engano. Alice disse que estava com carinha de sorriso, porque tinha visto a sua outra mãe (mãe biológica) e ficou feliz porque viu os dois irmãos que eram mais novos do que ela. As psicólogas perguntaram se fazia tempo que não a via e ela disse que sim. Alice disse que demorou muito para ver ela porque mora em outra cidade (Paranavaí). Perguntou-se se ela tinha brincado com os irmãos e ela disse que só ficou conversando. Augusto interrompeu a conversar e disse que ele iria comer quatro nutellas e disse que era o desafio do Lucas Neto. André disse que estava triste porque ainda não tinha chegado o natal e explicou que a mãe dele iria comprar presentes para ele e seu irmão. Augusto disse que faltava muito tempo para o natal. As psicólogas interviam perguntando quantos dias faltavam. Perguntou-se também quantos dias tem um mês,

Camila disse 20, André 32, Augusto disse 30. As psicólogas confirmaram e então fizeram as operações para saber quantos dias faltavam para o natal.

Em seguida, escreveu-se no quadro as atividades que seriam realizadas, seus objetivos e o tempo para serem realizadas. Na sequência uma das psicólogas coordenou a atividade de escrever cinco palavras conhecidas. Depois deveriam escrever o significado das palavras. Alice queria fazer a atividade de caneta e foi permitido. André estava disperso, foi preciso direcionar a sua atenção várias vezes. Foi explicada a atividade e pedido para que eles escrevessem sem mostrar um para o outro. Augusto perguntou novamente como deveria ser feito e a psicóloga explicou, então ele disse que sabia muito, já conhecia muitas palavras.

O primeiro a terminar foi Augusto, a psicóloga perguntou se ele tinha escrito as palavras de forma correta. Ele olhou novamente e disse que estava certinho. Depois quem terminou foi Alice, André e por último Camila, porque estava brincando. As psicólogas chamaram a atenção de Camila várias vezes para que ela terminasse a atividade. Augusto percebeu que Camila estava conversando e por isso não tinha terminado a atividade ainda, então decidiu estipular uma nova regra “menina não pode conversar” (sic). Nesse momento, Augusto foi ao quadro escrever: “Menina não pode”. Começou escrevendo corretamente, mas apagou o que estava fazendo e escreveu “Menina pode”. A psicóloga o corrigiu e pediu para que lesse o que tinha escrito para ver se estava faltando alguma palavra. Como não conseguiu ver o erro, foi apontado e ele corrigiu.

As palavras escritas por Augusto foram: vovó, vovo, bola, bala, bebe e baba, ele escolheu três palavras para escrever os significados: vovó (“mãe minha mãe”), vovo (“toi” – pai – “da minha mãe”), bola (“ela é redoda” – redonda). Ele apresentou erros de omissão e troca de letras e não conseguiu colocar o significado de todas as palavras.

Alice escreveu as palavras: skate, bola, casa, carro e cachorro, as palavras que ela escolheu para escrever os significados foram: skate (“uma espacha” – prancha – “de 4 roda” – rodas – “para fazer mamopra” –manobra), bola (“ela é redonda”), casa, carro, cachorro. Alice também apresentou o erro de troca de letras.

Camila escreveu as palavras: janela, parquinho, livro, cara a cara, caderno, carnívoro. Camila escreveu palavras difíceis e não teve erros ortográficos, porém não conseguiu colocar os significados.

André escreveu as palavras: leão (“animal carnívoro” – carnívoro), dragão, gato, Arthur, Alisson. André não cometeu erros ortográficos e escreveu alguns nomes próprios. Ele só conseguiu colocar o significado de uma palavra.

Na sequência, as crianças deveriam inventar palavras que não existem na língua portuguesa. Todas as crianças conseguiram realizar facilmente, exceto Augusto que não entendeu como era possível inventar uma palavra. Então uma das psicólogas colocou sílabas diversas espalhadas na folha e solicitou que ele juntasse duas. Mesmo assim ele acabou escrevendo palavras muito parecidas com as conhecidas, porque teve dificuldades na abstração. Alice escreveu as palavras: bahri, plucabo, borndo, poci, enque, necessitou da mediação de uma das psicólogas, mas conseguiu fazer a atividade com êxito. Camila escreveu: magingo, ralpi, balli, chepo e brasilra. André escreveu: gaar, ato, lida, anipa e buca e Augusto escreveu: bebe, vava, lala. Então cada criança escolheu uma palavra inventada para que os demais pudessem adivinhar o significado (cada uma dizia o significado no ouvido de uma das psicólogas e as demais tentavam adivinhar). Os significados das palavras eram por aproximação a palavras existentes, o que demonstra ainda um apego ao concreto.

Foi bastante difícil concluir essa atividade devido a agitação deles, com muitas brincadeiras e não foi possível jogar o Vira Letras. No início da atividade foi dito que as crianças receberiam um prêmio se acertassem os significados dos amigos. Contudo, uma das psicólogas explicou que devido ao não cumprimento das regras e a não terem conseguido realizar por completo a atividade, não haveria prêmio. As crianças reclamaram e pediram desculpas. As psicólogas aceitaram as desculpas, mas disseram que elas não receberiam o prêmio como consequência do tumulto. O grupo foi encerrado às 14h45. André riscou o dia do encontro no calendário.

As atividades realizadas nesse dia exigiram bastante da capacidade de pensar e de organizar o pensamento das crianças, foi menos lúdica do que as demais. As crianças, possivelmente por estarem cansadas, ficaram bastante agitadas e não conseguiram concluir todas as atividades. Por outro lado, foi possível perceber a etapa de construção dos conceitos em que as crianças estavam e a capacidade de abstração. Também foi possível perceber o avanço de Augusto em relação à compreensão do sentido da escrita, tendo em vista que foi ao quadro escrever uma regra para que as crianças pudessem se lembrar durante a atividade.

Conversa com a professora da Sala de Apoio Pedagógico

Após o encontro com o grupo, as psicólogas conversaram com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Elas compartilharam as temáticas que tinham trabalhado do quinto ao oitavo encontro. A professora destacou a importância de trabalhar valores, porque as vezes ela enfrentava dificuldades em sala relacionadas à situações em que os alunos burlavam regras ou pegavam objetos dos outros e escondiam ou levavam para casa, entre outras situações.

As psicólogas também comentaram sobre questões que tinham chamado a atenção durante os encontros. Em relação a Augusto, expuseram a dificuldade que apresentou em relação a atividades que exigiam a abstração, citaram o exemplo do jogo de dominó com blocos lógicos e a atividade em que precisava escrever palavras inventadas e atribuir um significado. Também destacaram o dia em que ele foi voluntariamente ao quadro escrever uma regra. A professora comentou que Augusto não conhece muitas palavras, tem um vocabulário pequeno, então talvez a atividade de inventar palavras tivesse sido muito difícil para ele, acrescentou que era necessário aumentar esse vocabulário. Também expôs que ficou surpresa com a atitude de Augusto e feliz, porque as vezes parecia que ele não estava respondendo às intervenções, mas com essa atitude ele mostrou que está superando as suas dificuldades em relação à escrita.

Sobre o André e a Alice, as psicólogas comentaram que eles estavam superando as dificuldades em relação à matemática (talvez para Alice, que já estava no 4º ano, até o momento, os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional teriam proporcionado uma retomada de conteúdos já trabalhados nos anos anteriores). As psicólogas destacaram o altruísmo de ambos e a disposição em ajudar os demais alunos quando já tinham terminado a própria atividade e disseram que isso contribuía inclusive para o desenvolvimento da autoestima de ambos. Relataram também o momento em que André foi contrariado no jogo da roleta do desafio e não ficou emburrado, enfrentou a situação.

A respeito da Helena e da Camila, as psicólogas comentaram que utilizaram as formas de intervenção, que a professora tinha comentado, nos encontros e que já observavam um avanço das duas no processo de ensino-aprendizagem. A professora comentou que também observava esse avanço, mas ficava muito preocupada com a Helena, porque as vezes ela explicava algo para Helena e, em seguida da explicação, Helena perguntava algo que ela tinha acabado de falar. As psicólogas comentaram que Helena as vezes era dispersa mesmo olhando para a pessoa e parecendo que estava prestando atenção, então sugeriram que a professora pedisse para a Helena escrever a explicação, porque por meio da escrita ela direcionava a atenção. A professora comentou que não tinha usado essa estratégia ainda e que iria utilizar.

Ao final, as psicólogas agradeceram a professora pelo tempo de conversa e pela troca de experiências.

Nono encontro – Sequência Lógica

Planejamento

Temática: Raciocínio Lógico.

Objetivos

- Retomar o conteúdo trabalhado no encontro anterior.
- Complexificar o pensamento através do trabalho com o raciocínio lógico.
- Trabalhar com sequência lógica de histórias.

Conteúdo Programático

No encontro será trabalhado com a sequência lógica de histórias e com a escrita do final de uma das histórias, favorecendo o movimento do pensamento e a criatividade.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomar o conteúdo exposto nos encontros anteriores por meio de questionamentos, por exemplo, “Quais as atividades que nós já realizamos nesse grupo?”, “O que vocês já aprenderam nos nossos encontros?”.
- Expor que nesse encontro trabalharemos com um jogo de sequência lógica e histórias.

II. Atividade dirigida:

- Explicar às crianças que as histórias possuem início, meio e fim.
- Dispor sobre a mesa as figuras correspondentes ao jogo de sequência lógica. Em seguida, solicitar que cada criança monte uma história com três figuras e conte aos demais participantes.
- A partir das histórias montadas, cada participante deverá escrever em uma folha sulfite um final para a história montada por outro participante.
- Ao final, cada participante deverá ler para a turma o final que elaborou para a história.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite.
- Lápis grafite e lápis colorido.
- Jogo de sequência lógica.
- Jogo Vira Letras.
- Outros jogos.

Relato

O nono encontro aconteceu no dia 31 de outubro de 2018. Compareceram nesse encontro Alice, Camila, Helena e André. Augusto tinha ido a escola no período da manhã, mas foi embora porque não estava se sentindo bem. Esse encontro teve o objetivo de colocar o pensamento em movimento e trabalhar com o raciocínio lógico por meio da sequência lógica de histórias. O trabalho teve início às 13h30min. Camila colocou o horário no relógio de EVA.

Devido à dispersão dos alunos no encontro anterior, retomou-se com as crianças o objetivo geral do grupo e observou-se que as crianças estavam conscientes da importância das atividades e verbalizaram que essas eram para ajudar eles a aprenderem.

Na conversa inicial realizada com a atividade dos emojis, Alice iniciou pegando a carinha de coração nos olhos com um sorriso e explicou que estava feliz porque iria comer chocolate. Depois foi a vez de Helena que também escolheu a carinha de coração nos olhos com um sorriso, ela disse que estava feliz porque iria comer muitos chocolates da Cacau Show, que iria escolher quais comer devido a quantidade que teria a sua disposição. Camila pegou a carinha de triste e demorou para explicar o motivo de sua escolha. As outras crianças insistiam com ela para que falasse. Camila disse que não iria falar. As psicólogas disseram que se não quisesse falar não precisaria. Neste momento ela verbalizou que queria falar e falou que “um anjo caiu do céu” (tom de risada e deboche). Diante da sua resposta, as psicólogas solicitaram que passasse para a vez de André. Foi então que Camila contou que estava triste porque iria reprovar de ano. Realizou-se uma reflexão sobre o ato de reprovar e, ao final, explicou-se que o ano ainda não tinha acabado e então ela ainda podia aprender tudo o que precisava para ir para o ano seguinte. Depois foi a vez de André, que pegou a carinha de feliz e disse que estava feliz, porque era Halloween e iria comer muitos doces.

Em seguida, retomou-se o que foi realizado no encontro passado perguntando as crianças por que eles não tinham ganhado doces. Responderam que devido ao mau comportamento, ao não cumprimento das regras. Uma das psicólogas explicou que eles brincaram muito durante as atividades, se dispersaram e não conseguiram concluir o que estava proposto, por isso, explicou-se que no quadro estavam escritas as atividades que seriam realizadas nesse encontro e a importância de fazer todas as atividades, pois, como eles mesmos disseram no início do encontro, era para ajudá-los a aprender.

Escreveu-se no quadro as atividades que seriam realizadas no encontro, os objetivos e o tempo para a realização. De propósito foram colocadas algumas palavras que faltavam uma letra ou acento. Em um primeiro momento, elas leram sem se aterem aos erros. Depois uma das psicólogas perguntou se não encontraram nenhum erro nas palavras escritas no quadro e Alice e Camila falaram sobre os erros na escrita. Todos concordaram que estava errado.

Antes de iniciar a atividade da sequência lógica de histórias, solicitou-se que as crianças explicassem o que eles entendiam por “Sequência lógica”, inicialmente analisou-se a palavra “sequência”. Alice disse que significa um embaixo do outro, Camila disse que era um caminho. Quanto a palavra lógica, as crianças disseram que não sabiam explicar, Helena tentou explicar e disse que era algo certo. Depois se levou às crianças a pensarem como seria montar uma sequência lógica de uma história. Uma das psicólogas iniciou explicando às crianças o que eles deveriam fazer.

Alice explicou que para fazer uma história era necessário ter começo, meio e fim. Uma das psicólogas falou da necessidade dos parágrafos para dividir o texto. André disse que o texto começa com o parágrafo, depois vem o ponto e depois outro parágrafo. A psicóloga concordou e disse que era assim mesmo, colocava uma ideia, finalizava essa ideia colocava o ponto e então ia para outro parágrafo. A psicóloga continuou a explicação, mostrando para os alunos que a sequência lógica da história auxiliava na organização do pensamento deles e por isso, no raciocínio lógico.

Foram colocadas as figuras na mesa e solicitou-se que cada um escolhesse uma figura. Foi chamado a atenção de Camila para escolher uma figura, pois todos já tinham escolhido e ela estava dispersa. Depois a psicóloga colocou o restante das figuras na mesa e explicou às crianças que elas deveriam encontrar as que pertenciam a sua história (escolher mais duas figuras). Explicou também de outra forma, disse que cada história era composta por três figuras, uma já estava com eles e eles precisavam encontrar entre as figuras as outras duas que completavam a história.

André foi o primeiro a identificar as outras duas figuras de sua história. Como Alice e Helena estavam brincando uma com a outra, elas demoraram para escolher as outras duas figuras. Camila foi a última a escolher e precisou da repetição da instrução.

A etapa seguinte foi formular uma história tendo como base os quadrinhos. Alice comentou que na aula com sua professora eles deveriam escrever uma carta ao prefeito (falou com uma voz infantilizada). Foi preciso chamar a atenção de Camila que aproveitou o fato de Helena ter se levantado para pegar sua garrafa de água e mudou a sequência da história de Helena, explicou-se que cada um deveria montar a sua história e não deveria mexer nas figuras dos outros colegas sem o consentimento dele. Retomou-se o assunto da carta que Alice tinha escrito e ela respondeu que escreveu um monte de coisa.

A psicóloga continuou a explicação dizendo que eles deveriam colar a sequência da história na folha e elaborarem mentalmente a história para contar na frente do grupo. Houve um momento de silêncio das crianças, mas percebeu-se que eles estavam escrevendo a história e não foi dado essa instrução. A psicóloga precisou explicar novamente. Alice foi quem terminou primeiro a colagem e colocou um título para a história. Camila interveio na história de Alice dizendo que ela estava falando só de cachorro e que também tinha gente. A psicóloga explicou que a história era de Alice, por isso, ela que iria fazer e que Camila deveria se aplicar em fazer o dela. Interferiu na história de Helena também, mas logo se voltou a sua história. André e Helena também tinham terminado, Camila ainda estava em dúvida sobre a sequência e perguntou a psicóloga o que deveria fazer. A psicóloga mediu devolvendo o questionamento a ela e Camila disse que não sabia. Augusto perguntou qual era a história dela, dependia da história que fosse contar.

Alice contou a sua história ao grupo iniciando pelo título: O Cachorro. Foi necessário dar uma pausa para chamar atenção de Camila que estava escrevendo a história no papel. A história de Alice foi: “O cachorro estava brincando na lama e a dona dele pegou ele para tomar banho e aí ele foi para se suja” (sic). Enquanto Alice contou sua história Camila interferiu dando a sua opinião. Foi necessária a mediação da psicóloga.

Em seguida foi a vez de André, sua história foi: “O menino estava andando de bicicleta – bicicleta –, daí apareceu outro menino, ele queria andar também e daí “brack, não deu”. A psicóloga perguntou por que não tinha dado, e André disse que “ele era muito pesado”. A psicóloga continuou e perguntou o que aconteceu e Augusto contou “que eles caiu” (sic).

Na vez de Helena, ela começou contando o título: “O aniversário secreto da mamãe”. Ela não conseguia contar a história porque não parava de rir juntamente com Alice. A psicóloga interveio explicando que se eles continuassem a dar risada não iriam concluir a atividade e que

não era necessário ter vergonha. Então ela contou a seguinte história: “os dois irmãos resolveram... (risadas)...daí eles colocaram para assar, daí chegou de tarde eles deram o bolo para a mamãe porque ela tinha feito 38 anos e daí a filha dela falou: eita mamãe você está tão velha” (muitas risadas de Alice).

As risadas continuaram quando Camila foi explicar sua história. A história foi: “era uma vez um menino....(risadas)... que tinha um cachorro, na frente dele apareceu uma menina com seu outro cachorrinho...o menino largou a corda e o cachorro foi brincar com outro cachorro... depois o cachorro ira começar a fugir (risadas de Alice e Helena)... e a menina ajudou ele a fugir...”. Camila explicou que o cachorro do menino estava fugindo.

Logo em seguida foi solicitado que os alunos escrevessem o final da história do colega do lado da história deles, somente o final. E foi retomado que eles precisariam ter prestado atenção.

Camila pegou a história de André e este por sua vez pegou a história de Helena. Alice pegou a história de Camila e Helena pegou a história de Alice. Durante a escrita Camila e André foram as que mais solicitaram a ajuda das psicólogas para mediar as dúvidas quanto a escrita de algumas palavras. Todos leram o final que deram para a história dos colegas.

Na fala final da psicóloga, antes da última atividade (atividade livre), ela disse que os alunos tiveram um comportamento melhor que no encontro anterior, mas que ela tinha esquecido os doces e por isso, entregaria na próxima semana. Na atividade livre as crianças decidiram brincar de achar o Wallie no livro. O encontro foi encerrado às 14h45. Camila riscou o dia do encontro no calendário.

Nesse encontro os alunos estiveram mais centrados e conseguiram realizar todas as atividades. Percebeu-se que a estratégia de se voltar aos objetivos escritos no quadro e retomar as regras do grupo no dia auxiliou no direcionamento da atenção das crianças. Além disso, esclareceu-se o objetivo do grupo de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo diante dos risos, foi possível direcioná-los na aplicação das atividades. Eles exercitaram o raciocínio lógico para montar as histórias em uma sequência, mas também exercitaram o falar em público (na frente dos demais alunos que ouviam a história) e a memória, pois tiveram que lembrar da história contada pelos colegas e elaborar um final para uma história que não pertencia a eles.

Décimo encontro – Raciocínio Lógico

Planejamento

Temática: Raciocínio Lógico.

Objetivos

- Retomar os conteúdos do encontro anterior.
- Complexificar o pensamento através do trabalho com jogos que exigem percepção, atenção e raciocínio.
- Trabalhar com jogos que exigem percepção, atenção e raciocínio.
- Trabalhar com a escrita por meio da construção de frases.

Conteúdo Programático

No encontro será trabalhado com jogos de raciocínio lógico (jogo dos sete erros, jogo do labirinto e caça palavras), também será trabalhado com a escrita por meio da construção de frases a partir das palavras encontradas do caça palavras, favorecendo a atenção, o movimento do pensamento e o desenvolvimento da escrita.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior por meio de questionamentos, por exemplo, “Qual atividade nós realizamos no encontro passado?”, “O que vocês aprenderam?”, “Quem se lembra da história que montou com a sequência lógica?”.
- Expor que nesse encontro continuaremos trabalhando o raciocínio lógico por meio de jogos.

II. Atividade dirigida:

- Explicar às crianças que os jogos exigem a atenção deles para que consigam chegar ao objetivo, do mesmo modo eles precisam estar atentos às aulas para aprenderem.
- Entregar a cada participante uma folha com três jogos (jogo dos sete erros, jogo do labirinto, jogo de caça palavras). Perguntar a eles se conhecem esses jogos e se já brincaram. Na

sequência, explicar os objetivos dos jogos, a necessidade de estar atento e pensar antes de resolver a atividade. Em seguida, estipular um tempo para que completem o desafio de cada jogo (sugestão: dez minutos).

- Após completarem os desafios, a partir das palavras encontradas no caça palavras, solicitar que cada participante escreva em uma folha sulfite uma frase para cada palavra.

- Ao final, cada participante deverá ler para o grupo as frases que construiu.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite contendo os três jogos propostos (jogo dos sete erros, jogo do labirinto, jogo de caça palavras).

-Folha sulfite.

- Lápis grafite e lápis colorido.

- Jogos.

Relato

O décimo encontro aconteceu no dia 9 de novembro de 2018. Neste dia estavam presentes Camila, Augusto, André e Helena. Esse encontro teve o objetivo de trabalhar o raciocínio lógico por meio de jogos que exigem percepção, atenção e raciocínio e trabalhar com a escrita de frases. O encontro teve início às 13h30. Camila colocou o horário no relógio de EVA.

Na conversa inicial realizou-se a atividade com os emojis. Augusto se prontificou a começar e escolheu a carinha de olhos de coração e um sorriso. Explicou que estava se sentindo feliz, porque tinha visto um gatinho bem pequeno e continuou contando sobre os sete gatos que tem em sua casa e também sobre a cadela chamada Mel. André escolheu a carinha de sorriso com uma piscadinha. Quando foi perguntado o motivo, num primeiro momento ele ficou sem resposta, como não falava, a psicóloga passou para a outra criança, Helena. Então André começou a falar que estava assim porque gosta da “cachorra” que um amigo tem. Helena escolheu a carinha triste, ela disse que estava com cólica menstrual e por isso estava assim. Na vez de Camila ela escolheu duas carinhas: o que está com uma boca fechada e o da carinha triste e explicou que era pelo fato de um homem no Paraguai ter colocado um cachorro dentro

de uma sacola. Foi perguntado se ela tinha visto em uma reportagem, mas não soube responder. Contou de sua cachorra que vai dar cria. Neste momento todos quiseram contar algum fato relacionado a cachorros e gatos.

Em seguida, escreveu-se no quadro as atividades que seriam realizadas, os objetivos e o tempo para a realização. Foi lido o que estava no quadro com a ajuda das crianças. Logo que iniciaram a leitura, as crianças perceberam os erros ortográficos, principalmente Camila, Helena e André. Neste primeiro contato, Augusto disse que não queria ler. As psicólogas insistiram com ele e foi quando ele percebeu que a palavra “frazes” estava escrita de forma errada, devendo ser um “s” no lugar do “z”. Ele ficou feliz por ter conseguido encontrar o erro.

Na sequência foi realizada a atividade do Jogo dos Sete Erros e do Labirinto, uma das psicólogas coordenou explicando que eles teriam dez minutos para fazer as atividades, por isso, exigiria atenção deles. Pediu para que as crianças lessem o enunciado. Augusto disse que não queria ler, que tinha vergonha. Camila iniciou a atividade do labirinto, sendo necessário chamar sua atenção para esperar a leitura. André chamou a atenção de Camila. A psicóloga insistiu com Augusto para ele ler, ela foi passando o dedo em cima das palavras e ajudando-o. Ele começou a ler sílaba a sílaba de forma lenta. Helena começou a chorar porque Camila tinha falado algo que ela não gostou. Então a psicóloga disse que ela não precisava chorar, que estava só brincando.

A psicóloga pediu para que os alunos prestassem atenção na leitura de Augusto. Camila se adiantou e começou a ler na frente dele, a psicóloga pediu para que ela esperasse a sua vez e Camila reclamou dizendo que só ele é que podia ler. A psicóloga explicou que cada um leria uma frase. Augusto conseguiu terminar de ler a frase, porém não entendeu o que leu, porque sua leitura ainda é silábica, então os demais alunos o ajudaram a entender.

Depois foi a vez de Camila que leu com facilidade. Logo em seguida André, que também leu com facilidade. Iniciou-se a atividade e determinou-se o tempo. Helena disse que já tinha encontrado três erros, Augusto disse que não conseguia fazer. Camila e André também começaram a encontrar os erros. Foi preciso auxiliar Augusto na atividade, ele disse que não queria fazer. Insistiu-se com ele e foi preciso que as psicólogas revezassem para que ficasse sempre uma ao lado dele, realizando as mediações necessárias para que ele concluísse a atividade.

Camila interferiu muitas vezes na atividade de Augusto dando a resposta da atividade, foi preciso mediar este seu comportamento e explicar que ela precisava deixar ele fazer. Até os cinco erros eles conseguiram encontrar com mais facilidade, mas depois todos eles precisaram da mediação para encontrar os outros erros, principalmente o sétimo erro. A mediação realizada

foram algumas dicas dos locais onde poderiam encontrar o erro. Augusto expressou com um sinal de alegria porque só faltavam dois erros para ele, ele terminou a atividade rapidamente, sem erros. Camila só tinha encontrado quatro e pediu ajuda às psicólogas. A última a terminar foi Helena. Todos encontraram os erros.

Na atividade do labirinto, as crianças encontraram com facilidade o percurso do cachorro até o gato, não houve erros, acredita-se que é uma atividade que já realizaram em sala de aula. Augusto, ao terminar, foi ao quadro e escreveu voluntariamente o cabeçalho do dia (cidade, dia, mês, ano).

Na atividade seguinte (caça-palavras e elaboração de frases), enquanto a psicóloga explicava no quadro Augusto começou a dizer que não sabia fazer. A psicóloga retomou as regras com ele, especialmente a de não dizer “eu não sei” e ele então justificou que não sabia mesmo e era por isso que não faria. Então a psicóloga disse que ele já tinha feito atividades mais difíceis que essa, então ele saberia fazer.

Nesta atividade novamente as psicólogas revezaram a mediação direta com Augusto, porque ele fazia várias paradas quando elas não estavam perto. A psicóloga fez a mediação lembrando a criança das letras que iniciavam o objeto a ser encontrado naquela atividade, por exemplo: com a palavra “xícara” perguntou-se a ele com qual letra iniciava a palavra. Depois da resposta dele, pediu-se que tentasse encontrá-las no jogo e completar o restante da palavra no próprio jogo. Percebeu-se que isso facilitou na execução da atividade, mas ainda assim mediou-se o todo momento, insistindo para que não desistisse.

Na atividade de elaboração das frases, enquanto a psicóloga estava dando as orientações no quadro (elaborar frases com as palavras do caça-palavras), Augusto se levantou e se colocou próximo a porta, dizendo que não queria fazer, que ele não gostava. A psicóloga foi ao seu encontro e conversou com ele sobre o objetivo dos encontros e ele verbalizou que era para ajudá-los a aprender. Foi mostrado que ele tem vontade de aprender a escrever, tanto que tinha ido voluntariamente no quadro colocar o cabeçalho do dia (cidade, dia, mês e ano). Ele continuou dizendo que não conseguiria. Nesta atividade a psicóloga mediou a elaboração das frases. A psicóloga perguntou o que ele fazia com cada objeto para ajudá-lo a elaborar as frases, contudo percebeu-se que Augusto pensava em frases curtas, nas quais dizia o nome do objeto, acrescentava o verbo “é” e completava com outra palavra na intenção de escrever menos. Embora a psicóloga fizesse perguntas sobre o objeto Augusto se recusava a escrever frases longas e só conseguiu elaborar duas frases, isso porque no início do processo de alfabetização a criança apenas descreve objetos ou cenas de forma simples, elaborar uma frase é um processo mais complexo.

André fez as frases logo que solicitado. A psicóloga ajudou-o a encontrar alguns erros em algumas palavras. André percebia o erro, logo em seguida que a psicóloga lia novamente a frase.

Helena também escreveu com facilidade as frases, foi a primeira a terminar.

Camila precisou de uma mediação mais de perto das psicólogas, porque ela estava utilizando palavras que não faziam parte da atividade do caça-palavras e como uma das psicólogas tinha explicado eles deveriam escolher cinco palavras daquelas encontradas e elaborarem cinco frases. A psicóloga orientou duas vezes Camila referente as palavras que deveria usar, até que ela apagou as outras que tinha colocado (palavras que não estavam no caça-palavras).

Como Helena já tinha terminado e André estava concluindo, uma das psicólogas sentou-se do lado de Camila e a ajudou a fazer a atividade de elaboração das frases. Ela fez com rapidez e poucos erros de grafia. Logo após a leitura da psicóloga das frases de Camila ela mesma encontrava os erros. Nesse encontro não houve tempo para a realização dos jogos livres. O encontro terminou as 14h45. Camila riscou o dia do encontro no calendário.

Nesse encontro todos os alunos tiveram facilidade com as atividades, exceto Augusto que, na elaboração de frases, se recusava a fazer a atividade. Foi preciso realizar várias mediações e levá-lo a compreensão da importância da atividade para auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Por outro lado, observou-se um avanço no sentido da escrita para Augusto, tendo em vista que, ao perceber que as psicólogas não tinham colocado o cabeçalho do dia no quadro voluntariamente o escreveu.

Décimo primeiro encontro – Operações de multiplicação e de divisão

Planejamento

Temática: Operações de multiplicação e de divisão.

Objetivos

- Retomar os conteúdos do encontro anterior.
- Trabalhar de forma lúdica com as operações de multiplicação e de divisão.

Conteúdo Programático

No encontro será trabalhado com o jogo de bingo da multiplicação e da divisão, favorecendo a atenção e o raciocínio para a resolução de operações matemáticas.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior por meio de questionamentos, por exemplo, “Qual atividade nós realizamos no encontro passado?”, “O que vocês aprenderam?”, “Quem se lembra dos jogos que realizamos?”.
- Solicitar que as crianças escrevam um bilhete com algo que elas queiram dizer para as psicólogas sobre o grupo.
- Expor que nesse encontro trabalharemos com as operações matemáticas de multiplicação e divisão.

II. Atividade dirigida:

- Explicar às crianças que na vida cotidiana precisamos realizar algumas operações matemáticas como a multiplicação e a divisão. Relembra-los do dia em que brincamos de supermercado e eles precisaram multiplicar para fazer a operação do quanto gastariam para comprar mais de um mesmo produto, relembra-los também do dia que dividimos o “bis” de forma desigual e perguntar como se sentiram.
- Explicar o jogo de bingo e entregar uma cartela para cada participante, solicitar que eles realizem as operações para saber o resultado de cada operação para que na hora do sorteio saibam se eles têm ou não têm o número na cartela. Na sequência, explicar o objetivo da atividade de que eles aprendam as operações de multiplicação e de divisão.
- Caso haja dificuldades na realização das operações da multiplicação e da divisão, mediar utilizando os blocos lógicos;
- Realização do jogo de bingo.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite.
- Lápis grafite e lápis colorido.
- Jogo do bingo da multiplicação e da divisão.
- Outros jogos.

Relato

O décimo primeiro encontro aconteceu no dia 14 de novembro de 2018. Nesse dia estiveram presentes todas as crianças. Esse encontro teve objetivo de trabalhar, de forma lúdica, com operações de multiplicação e divisão. O trabalho teve início às 13h35min. Alice colocou o horário no relógio de EVA. Como as crianças estavam ensaiando para as festas do final de ano, somente Alice, Augusto e André participaram da primeira atividade.

Na conversa inicial, a partir da atividade dos emojis, Augusto escolheu a figura da carinha brava e explicou que estava assim porque tinha uma gatinha que pegou na rua e trouxe para sua casa que estava erguendo outra gatinha que ele já tinha pela parte superior do pescoço e estava machucando. Aquilo estava deixando-o bravo. As psicólogas explicaram a ele que essa é a forma da mamãe-gata levar o filhote e que a parte superior do pescoço do gato não dói (exemplificaram comentando que é igual a pele do ser humano no cotovelo, também não dói se alguém puxa). Logo em seguida foi a vez de Alice que pegou a figura de coração nos olhos e sorrindo. Ela disse que estava assim porque iria comer chocolate (falou com uma voz infantilizada). Na vez de André ele escolheu a figura que estava piscando e sorrindo. Ele demorou para falar, estava pensando. Contou que estava feliz porque estava ali com as psicólogas e abraçou uma das psicólogas. Helena e Camila não participaram dessa atividade, pois estavam ensaiando.

Em seguida, uma das psicólogas iniciou a atividade que propunha que as crianças escrevessem um bilhete. Ela perguntou aos alunos presentes quantos encontros com o grupo tinham sido realizados. Tiveram vários palpites e lembranças a respeito do que foi feito nos encontros anteriores. Os que mais participaram desta atividade foram Augusto e André, Alice ficou debruçada em seu braço, foi preciso chamar sua atenção para voltar a atividade.

A psicóloga explicou que eles deveriam fazer um bilhete secreto para as psicólogas e forneceu a eles um papel pequeno no qual poderiam escrever o que quisessem e explicou que as psicólogas só leriam o bilhete em casa. As crianças perguntaram como escrevia o nome das psicólogas, então as psicólogas escreveram no quadro. No bilhete, Alice escreveu: “Glauca e Fabíola, o grupo é bem legal, porque sim. Eu amo vocês de amiga”; André escreveu: “Para

Glaucia e Fabíola – fez um coração e dentro do coração escreveu – você é legal”; Augusto escreveu: “Glaucia e Fabíola e leão” (posteriormente, pediu-se para que ele lesse o que escreveu e ele disse que escreveu que as psicólogas eram legais); Camila escreveu: “Me love you Glaucia e Fabíola. Love you!!!” (e desenhou corações); e Helena escreveu: “Glaucia e Fabíola, obrigada por ensinar. Eu amo voce”. As crianças pediram uma folha sulfite e todas fizeram um envelope de dobradura para colocar o bilhete e decoraram desenhando corações. Inicialmente, Helena teve a ideia e todas seguiram o exemplo dela.

A psicóloga mostrou o bloco do qual iriam destacar um papel e fazer o bilhete. Logo em seguida chegaram as crianças Helena e Camila e foi explicado a elas a atividade. As crianças fizeram envelopes para colocar as cartinhas e elas tinham um coração na frente. A psicóloga perguntou a Augusto se ele já tinha terminado, ele então mostrou o que tinha feito: escreveu o nome das psicólogas no papel, então foi explicado que tinha apenas escrito o nome (que estava no quadro) e que era para escrever algo que queria dizer. Ele voltou a atividade. Sempre era lembrado do tempo disponível para a atividade.

Depois que Augusto terminou a atividade ele foi ao quadro e escreveu a palavra “soldado” e perguntou a psicóloga o que tinha dentro da palavra e ela disse que não sabia. Ele então explicou que tinham outras duas palavras: “sol” e “dado”. A psicóloga aproveitou a oportunidade e disse que ele a ajudou a encontrar a resposta assim como as psicólogas faziam com eles nas atividades trazidas para os encontros. Augusto concordou com a cabeça e disse “Sou bom” (sic). Houve um desentendimento entre Camila e André, porque Camila disse que ele estava olhando o bilhete dela e André disse que ela deixava todo mundo ver. Ela ficou irritada e tentou jogar o estojo nele. A psicóloga pediu para ele pedir desculpa, mas ele disse que não iria pedir. Foi necessário acalmar os dois e dar prosseguimento nas atividades.

Na sequência foi realizada a atividade do bingo de multiplicação e divisão, Augusto disse que não sabia, Helena começou a chorar. Alice foi até Helena e a consolou dizendo que iria ajudá-la que ela não precisava chorar. A psicóloga disse que todas as crianças estavam tendo a oportunidade para aprender e que se houvesse qualquer dificuldade, teriam o auxílio das psicólogas e dos demais colegas.

A psicóloga explicou como seria o jogo, os alunos deveriam fazer as operações tanto de divisão como de multiplicação. Mas diante das dificuldades das crianças optou-se por fazer apenas a multiplicação. Somente Alice fez todas as operações (tanto divisão como multiplicação). Augusto não queria fazer a atividade, porque disse que ainda não tinha aprendido. Explicou-se para ele que ele poderia aprender naquele momento. Uma das

psicólogas ficou com Augusto mediando por meio dos riscos para que ele conseguisse fazer as operações. A outra psicóloga ajudou Alice, André e Helena.

Foi necessário fazer mediações mais intensas com Helena. Explicou-se que se eles tivessem alguma dificuldade era para perguntar. Todos eles fizeram as operações de multiplicação. Alice conseguiu fazer as operações de multiplicação e divisão, embora não tivesse sido solicitado. Na hora do sorteio dos números Augusto não quis participar, foi para debaixo da mesa e justificou que não saía nenhum número que ele tinha na cartela do bingo, foi necessário intervir e pedir para que ele voltasse, senão perderia os números falados (de fato perdeu um número falado que estava em sua cartela). Helena prestou atenção e conseguiu encontrar quatro números. André também participou e encontrou três números, bem como Alice e Camila.

Esse encontro encerrou às 14h45. No final do encontro, pediu-se para conversar individualmente com Helena e Camila. Explicou-se a necessidade de prestarem atenção no que as psicólogas falavam, apontou-se que as duas ficavam muito dispersas durante as atividades. Helena concordou e Camila fez apontamentos perguntando se era apenas ela que fazia isso. Enfatizou-se que naquele momento a conversa era direcionada a ela.

Décimo segundo encontro – Situações-problema envolvendo operações de multiplicação e de divisão

Planejamento

Temática: Situações-problema envolvendo operações de multiplicação e de divisão.

Objetivos:

- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior.
- Trabalhar com situações-problema da vida cotidiana envolvendo operações de multiplicação e de divisão.
- Explicar a multiplicação como a soma de parcelas iguais, exemplificando com a tabuada.
- Elucidar a divisão como partilha.
- Interpretar as situações-problema da multiplicação e da divisão.

Conteúdo Programático

No encontro será trabalhado com situações-problemas da vida cotidiana envolvendo operações de multiplicação e de divisão, favorecendo a construção do sentido das operações de matemática e o movimento do pensamento para a resolução das situações-problema.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior por meio de questionamentos, por exemplo, “Qual atividade nós realizamos no encontro passado?”, “O que vocês aprenderam?”, “O que foi mais difícil na realização do jogo de bingo?”.
- Expor que nesse encontro continuaremos trabalhando com as operações matemáticas de multiplicação e divisão, porém de uma forma diferente.

II. Atividade dirigida:

- Questionar para que as crianças utilizam as operações matemáticas de multiplicação e de divisão. Em seguida, explicar que a matemática está presente na nossa vida cotidiana e que precisamos realizar as operações de multiplicação, por exemplo, quando vamos ao supermercado e da divisão quando queremos partilhar igualmente algo com os colegas. Elucidar que a multiplicação é a soma de partes iguais e a divisão é a partilha.
- Dividir as crianças em dois grupos (uma dupla e um trio). Cada pesquisadora ficará responsável por auxiliar um dos grupos na resolução das seguintes situações-problema: 1- Seis times participam de um campeonato de futebol e cada um deles jogará duas partidas contra os demais adversários. Quantas partidas serão disputadas?; 2- Mariana precisa colocar dez empadinhas em duas caixas. Quantas empadinhas Mariana colocará em cada caixa?; 3- Se cada pacote tem três figurinhas, quantas figurinhas há em quatro pacotes?; 4- Paulo tem doze pirulitos e deseja dividir em quantidades iguais com seus colegas, Pedro, João e Mateus. Quantos pirulitos cada um receberá?; 5- Quantas patas têm cinco gatos?; 6- Uma floricultura arrumou quatro vasos de girassóis com seis girassóis em cada um. Quantos girassóis a floricultura usou no total?; 7- Maria deseja distribuir seis canetas coloridas entre três colegas

de escola, de forma que todos recebam a mesma quantidade. Quantas canetas cada colega receberá?

- Solicitar, em um primeiro momento, que as crianças digam qual a operação que deve ser utilizada para a resolução do problema (multiplicação ou divisão) e o motivo pelo qual deve ser essa operação e pedir para que registrem isso.
- Posteriormente, solicitar que as crianças resolvam as situações-problema. Se necessário, as pesquisadoras mediarão com o material dourado.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite contendo as situações-problema.
- Folha sulfite.
- Lápis grafite e lápis colorido.
- Material dourado.
- Jogos.

Relato

O décimo segundo encontro aconteceu no dia 21 de novembro de 2018. Nesse dia, estiveram presentes Camila, André, Augusto e Helena. Esse encontro teve o objetivo de trabalhar com situações-problema da vida cotidiana envolvendo operações de multiplicação e divisão. O encontro teve início às 13h30. Camila colocou o horário no relógio de EVA.

A conversa inicial se deu por meio dos emojis, dos quais as crianças escolhiam o que mais a representava o que estavam sentindo naquele dia e depois explicavam o porquê. Augusto quis iniciar e escolheu a carinha feliz e disse que ia sair à noite para comer fora, em frente à escola (praça de alimentação ao ar livre) e que lá tinha brinquedos. Camila comentou que já tinha ido. André escolheu a carinha que pisca e está sorrindo e falou que vai jogar o seu jogo de tubarão que come peixes e pessoas. Helena escolheu a carinha de felicidade, pois iria comer chocolate. Saiu da cadeira pulando e dizendo que compraria o chocolate que quisesse.

Depois desta atividade, a psicóloga perguntou às crianças qual atividade tinham realizado na semana anterior. André e Augusto lembraram do bingo da multiplicação e da

divisão e Camila lembrou do labirinto. Explicou-se a Camila que a atividade do labirinto tinha sido há duas semanas. A psicóloga continuou falando sobre a atividade da multiplicação e perguntou às crianças o que era multiplicar. Augusto disse que era “conta de vezes”. Helena começou a chorar, uma das psicólogas dirigiu-se a ela e explicou que assim como ela teve a ajuda das psicólogas na semana anterior e conseguiu concluir a atividade, o mesmo aconteceria nesse dia, ela foi parando de chorar.

Escreveu-se no quadro, as atividades propostas para esse encontro, os objetivos e o tempo para a realização. Em seguida, a psicóloga explicou que a divisão era importante porque tornava possível compartilhar as coisas de forma igual e lembrou de uma atividade que foi realizada em que se dividiu uma caixa de chocolate “bis”. As crianças lembraram deste momento. A psicóloga continuou explicando sobre a multiplicação, e o quanto esta operação é necessária para a vida cotidiana. Em seguida explicou aos alunos que seria realizada uma atividade, chamada de situação-problema com o objetivo de aplicar a multiplicação e a divisão em situações do cotidiano. Foi feita a divisão de grupos entre as crianças e cada psicóloga ficou responsável por um grupo. Uma psicóloga ficou com Helena e Camila e a outra ficou com Augusto e André.

Nessa atividade Augusto e André concluíram com êxito, rapidamente. Foi necessário a ajuda da psicóloga. Como a atividade estava em letra impressa, Augusto não conseguiu ler. Insistiu-se com ele, ajudando-o, mas ele se recusou dizendo que não conhecia a letra. André leu com facilidade as perguntas.

Na solução dos problemas André escrevia as operações (por exemplo $6 \times 2 = 12$) quando o número de vezes era inferior a 3. Quando a operação exigia que a multiplicação fosse de 4 ou mais vezes, ele utilizava o recurso da somatória das vezes, por exemplo, na operação 4×6 para chegar ao resultado ele fazia $4+4+4+4+4+4$, e chegava ao resultado. No caso da divisão, André utilizava como recurso os riscos ou bolinhas. Por exemplo na operação 12 dividido por 3, ele colocou 3 bolinhas e embaixo de cada uma um risco até chegar no número 12, daí contava quantas vezes a coluna dos riscos apareceram. Augusto fez a maior parte das operações mentalmente. Para cada problema era perguntado a eles se a situação se referia a uma operação de multiplicação ou divisão, e eles acertaram. Augusto fazia a operação no papel como 6×2 e chegava ao resultado mentalmente ou na contagem dos dedos. Na divisão, ele também acertou os problemas, mas teve um pouco de dificuldade para entender. A psicóloga mediu utilizando traços ou bolinhas para representar, então ele conseguia. Os dois terminaram a atividade com rapidez e foram para os jogos livres.

Camila e Helena tiveram mais dificuldade para realizar essa atividade. Necessitaram da mediação da psicóloga o tempo todo. Inicialmente, Helena e Camila não conseguiam identificar qual a operação deveria ser realizada para a resolução da situação-problema, então apontou que sempre que a situação-problema dissesse que era necessário compartilhar algo igualmente, dividir igualmente, estava se referindo à divisão e quando tivesse que somar várias vezes partes iguais estava se referindo a multiplicação. Helena compreendeu e a partir dessa explicação conseguiu identificar qual operação era necessária para resolver as situações-problema e as resolveu, a psicóloga mediou com riscos no papel, porém Helena disse: “mas com risco é fácil, a professora falou que eu preciso pensar” (sic), já Camila só sabia identificar as operações de multiplicação, sendo necessário realizar a mediação no nível concreto (a partir das peças de unidade do material dourado), realizar a divisão proposta na situação-problema. André, que já tinha terminado, ajudou a psicóloga a explicar para Camila, nesse momento Helena comentou que estava feliz, porque percebia que estava aprendendo matemática.

Helena soube montar as operações de divisão e resolvê-las, também soube montar as operações de multiplicação, porém teve mais dificuldade para resolver. A psicóloga disse que ela poderia usar os riscos para chegar ao resultado e depois colocar o resultado na multiplicação, porém ela disse que a professora não deixava mais usar os riscos, então a psicóloga a conduziu pelo cálculo mental, ainda utilizando os dedos, mas apenas para contar as vezes, por exemplo, 6×4 , somar 6 vezes o número 4, isto é 4, 8, 12, 16, 20, 24. Helena conseguiu realizar as multiplicações dessa maneira.

Camila, ao contrário de Helena, teve facilidade para resolver as operações de multiplicação (utilizando como recurso o uso de riscos), contudo não compreendeu a divisão. Então a psicóloga ensinou como era a estrutura da operação de divisão e novamente foi preciso utilizar o material concreto, pois Camila não compreendeu a divisão com os riscos. Após esse momento, Camila se mostrou chateada por não saber realizar algumas das situações-problema, então a psicóloga ressaltou que no ano anterior, quando foi realizada as avaliações individuais Camila tinha dito que ainda não sabia os números e que em pouco tempo ela já tinha aprendido os números e já estava operando com eles e ressaltou que logo ela estaria sabendo realizar todas as operações, mas que para isso ela precisava prestar atenção no que as psicólogas explicavam e no que as professoras explicavam para aprender cada dia mais. Camila e Helena tiveram menos tempo para a realização de jogos livres.

Na atividade de jogos livres, Camila disse que não queria brincar de nada, as psicólogas insistiram, porém ela não aceitou e disse que só iria olhar os demais brincando. Helena brincou com a psicóloga o jogo “cara a cara”, no qual se faz perguntas e tenta adivinhar quem é o

personagem que a outra jogadora sorteou e Camila pediu para assistir elas brincando (notou-se o interesse pela brincadeira, contudo Camila não quis brincar). André e Augusto brincaram junto com a outra psicóloga do jogo de tabuleiro “Trânsito”, no qual se joga o dado e se lê as instruções da casa em que parou. O encontro terminou as 14h45. Camila riscou o dia do encontro no calendário.

Nesse encontro destacou-se o quanto Camila tinha avançado no processo de ensino-aprendizagem da matemática, embora ela tenha tido dificuldades para compreender a operação de divisão, ela identificava os números facilmente, escrevia-os corretamente e soube operar com eles na multiplicação (e nos encontros anteriores também soube operar na adição e na subtração). Também foi possível perceber o avanço dos demais integrantes do grupo: Augusto fez cálculos mentalmente de operações que ele ainda não estava aprendendo em sala de aula (pois estava no 2º ano), como a divisão, mas que aprendeu no grupo por meio da mediação das psicólogas e do colega de seu grupo; André realizou todas as operações com facilidade e se dispôs a ajudar Augusto quando ele precisou e, ao terminar a sua atividade, se dispôs a ajudar Camila que estava no outro grupo; Helena enfrentou as dificuldades que tinha no processo de ensino-aprendizagem da matemática, parou de chorar e ao final do grupo sentiu que “finalmente estava aprendendo” e conseguiu realizar todas as situações-problema propostas.

Conversa com a professora da Sala de Apoio Pedagógico

Após o encontro com o grupo, as psicólogas conversaram com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Elas compartilharam as temáticas que tinham trabalhado do nono ao décimo segundo encontro e comentaram sobre questões que tinham chamado a atenção durante os encontros.

Em relação a Augusto, as psicólogas expuseram momentos em que ele foi ao quadro colocar o cabeçalho (cidade, dia, mês e ano) e escrever no quadro palavras que tinha aprendido que continham duas palavras (exemplo: soldado = sol + dado). A professora comentou que tem utilizado um jogo com ele de formação de palavras como essa. As psicólogas comentaram que ele estava aprendendo com esse jogo e chegava no grupo querendo mostrar esse aprendizado. Também comentaram do avanço em relação à leitura e destacaram as intensas mediações que precisaram ser feitas.

Sobre Alice pontuaram como ela teve facilidade em atividades que exigiram bastante dos alunos, como o encontro com a temática da multiplicação e da divisão (operações exigidas na série que ela cursa). André teve um pouco de dificuldade com as operações de multiplicação e divisão, mas se mostrou disposto a aprender e conseguiu realizar as atividades propostas. A

professora comentou que observou que Alice avançou bastante no processo de ensino-aprendizagem, assim como André.

A respeito da Helena e da Camila, as psicólogas comentaram que elas tiveram bastante dificuldade com as atividades de multiplicação e divisão, mas conseguiram realizar as atividades. A professora pontuou que Helena e Camila estavam aprendendo a operação da divisão na sala de aula regular, portanto, ainda não tinham consolidado o aprendizado, mas que tinha sido importante trabalhar com essas duas operações para que elas fossem compreendendo e memorizando. Também disse que, no caso da Camila, ela estava consolidando agora o aprendizado das operações de adição e subtração, porque a professora teve que retomar vários conceitos anteriores da matemática com ela, assim como foi feito no grupo de atendimento psicoeducacional.

As psicólogas enfatizaram, ainda, as várias atividades propostas que, além de atuar na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, também tiveram o objetivo de desenvolvimento interpessoal, por exemplo, apresentar uma atividade na frente da sala, continuar uma atividade começada por outra pessoa do grupo e realizar atividades em grupo. A professora comentou que essas atividades eram importantes inclusive para exigências que os alunos teriam no futuro, como apresentação de seminários, entre outras.

Ao final, as psicólogas agradeceram a professora pelo tempo de conversa e pela troca de experiências.

Décimo terceiro encontro – Autoconsciência

Planejamento

Temática: Autoconsciência.

Objetivos

- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior.
- Investigar o quanto as crianças são capazes de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas e o que precisam desenvolver.
- Verificar se as crianças reproduzem algo que lhes é dito, se fazem análises a partir de um contexto específico.
- Analisar como percebem as qualidades dos demais participantes, objetivando a valorização da autoestima.

Conteúdo Programático

No encontro será trabalhado com a autoconsciência, isto é, a análise que cada criança faz de si mesma, especificamente como percebe as suas qualidades e o que pensa que precisa mudar. Será analisado também como os demais participantes do grupo percebem as qualidades de cada criança.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo será abordado de acordo com as seguintes etapas:

I. Conversa inicial:

- Questionar o modo como as crianças estão se sentindo no encontro. Disponibilizar figuras de emojis para que as crianças escolham o que melhor representa as suas emoções no dia.
- Retomar o conteúdo exposto no encontro anterior por meio de questionamentos, por exemplo, “Qual atividade nós realizamos no encontro passado?”, “O que vocês aprenderam?”.
- Expor que nesse encontro trabalharemos com a autoconsciência, isto é, a maneira como eles percebem as suas qualidades e aquilo que pensam que precisam mudar. Também verificar a forma como os demais participantes percebem a qualidade de cada criança.

II. Atividade dirigida:

- Solicitar que cada criança faça um desenho de si mesma e escreva cinco qualidades suas e cinco coisas que pensam que precisam mudar. Em seguida, pedir que compartilhem com os demais participantes do grupo (caso a criança tenha dificuldades em falar sobre suas qualidades e defeitos, perguntar para a criança sobre seu caráter, características, como ela reage frente situações e enfatizar as qualidades);
- Na sequência, realizar a dinâmica das qualidades, na qual cada criança deverá colar uma folha de papel sulfite nas costas e todos os demais participantes escreverão na folha quais as qualidades que percebem na criança.
- Ao final, colocar as crianças sentadas em círculo, solicitar que leiam as qualidades que lhes foram atribuídas e questionar se concordam com o que foi escrito. Também pedir para que compartilhem a qualidade que mais lhes impressionou e comente porquê.

III. Atividade livre:

- Os participantes poderão escolher jogos que queiram jogar em dupla ou em trio (jogo da memória, quebra-cabeças, vira-lettras, ludo, dama, etc).

Recursos Materiais

- Folha sulfite.
- Fita crepe.
- Lápis grafite e lápis colorido.
- Jogos.

Relato

O décimo terceiro encontro aconteceu no dia 28 de novembro de 2018. Nesse dia, estiveram presentes os alunos André, Augusto, Camila e Helena; Alice faltou novamente. Esse encontro objetivou investigar o quanto as crianças são capazes de analisar seu mundo interior e de avaliar suas qualidades intrínsecas e o que precisam melhorar, verificar se as crianças reproduzem algo que lhes é dito, se fazem análises a partir de um contexto específico apenas e analisar como percebem as qualidades dos demais participantes, objetivando a valorização da autoestima. O horário de início foi às 13h35. Helena colocou o horário no relógio de EVA.

Assim como nos demais encontros, a conversa inicial se deu por meio da atividade com os emojis. Solicitou-se que cada criança escolhesse aquela que mais demonstrava a forma como eles estavam se sentindo naquele dia. As duas psicólogas mediaram a atividade. Camila escolheu a carinha com um sorriso e disse que escolheu aquela figura porque gostava de vir ao grupo, entregou para a psicóloga uma cartinha que era para as duas “professoras” escrito “eu te amo”. Antes de dizer sua escolha, como nos encontros anteriores, ela demorou para compartilhar e foi preciso novamente insistir para que ela não demorasse, porque os outros também gostariam de falar. Depois foi a vez de André, ele escolheu a mesma carinha da semana anterior (sorrindo e piscando) e disse que escolheu porque gosta da carinha. A psicóloga perguntou por que ele gostava da carinha, e André respondeu que era porque ele não gostava da carinha com bochecha vermelha. Helena escolheu três carinhas: a de coração nos olhos, a triste e a com raiva. A de coração era porque iria comer chocolate e triste e raiva era porque não estava bem (falou em um tom bem baixo, quase sussurrando) e explicou que teve um sonho enquanto tirava o soninho na escola com cinco pessoas batendo nela e uma era a diretora. A psicóloga disse que era apenas um pesadelo e que ela não precisava ficar assim. Enquanto Helena falava as psicólogas lançavam perguntas para que ela pensasse no porquê ela estava triste, nesse momento os demais alunos, Camila, André e Augusto, ficaram se provocando com palavras, até que Camila empurrou o estojo próximo a Augusto. As psicólogas chamaram a atenção dos alunos e retomaram o que Helena estava falando. Augusto começou a falar que ele

teve um sonho de um monte de menina mandando coisa para ele e que todas as meninas gostavam muito dele. Após o comentário de Augusto, Helena continuou a falar dizendo que estava assustada porque o sonho parecia muito real (sussurrava). Camila disse que o sonho não é real e André disse que pode ser real. Augusto escolheu a carinha feliz com olhos de coração e disse que escolheu porque gosta de jogar joguinho da FIFA e ficou em silêncio. Então Helena voltou a falar em tom sussurrante que o pai sofreu um acidente de moto e quando está frio, se eles saem, tem que voltar bem rápido porque ele sente dor. A psicóloga perguntou quando ele sofreu o acidente e Helena disse que foi em 2008, logo em seguida André disse que já fazia muito tempo. Helena começou a chorar e Camila disse que ia chorar também. Augusto entrou em outro assunto, sobre cachorro. Camila perguntou como ele se acidentou, Helena explicou, mas foi difícil entender porque ela falava muito baixo. Encerrou-se esse momento dizendo que a vida tem momentos felizes e momentos difíceis que trazem alguns desafios e pontuou-se que se deve enfrentar os desafios.

Em seguida, as psicólogas escreveram no quadro as atividades propostas para o dia, os objetivos e o tempo para a realização. Solicitou-se que as crianças dividissem a folha sulfite em três partes, uma vez ao meio e uma das metades ao meio novamente, exemplificou-se no quadro negro. Então explicou-se que na metade da folha era para eles fazerem um desenho deles próprios fazendo alguma coisa e nas outras duas partes da folha deveriam colocar suas qualidades e pontos que precisavam melhorar. Por ser uma atividade que exige muito a abstração as psicólogas explicaram o que era uma qualidade e o que era um ponto a ser melhorado citando diversos exemplos e lançando algumas perguntas que levavam as crianças a pensarem em algumas situações do dia a dia, na casa, na escola, com a família, os amigos, professores, etc.

No decorrer da atividade, Camila e André tiveram alguns desentendimentos, um ficava provocando o outro. Foram necessárias várias intervenções das psicólogas, até que em um momento uma das psicólogas chamou a atenção de André, ele ficou por um tempo quieto e disse que não queria fazer mais a atividade, a psicóloga perguntou por que, mas ele não respondeu e disse que precisava sair da sala e realmente saiu. Uma das psicólogas foi atrás dele, perguntou o que tinha acontecido e ele fugiu do assunto e disse que queria mostrar alguns gibis que ele tinha comprado e pediu se podia levar para a sala. A psicóloga permitiu, porém, fez um acordo de que ele só poderia mexer com os gibis na atividade livre, após terminar a atividade proposta, ele concordou. Então voltou para a sala como se nada tivesse acontecido. Pareceu que no momento em que foi chamada sua atenção, não conseguiu lidar com a frustração.

Quando retornou para a sala André fez um desenho de si mesmo jogando bola, escreveu as qualidades: “eu gosto de ajudar”, “ensinar as pessoa (pessoas)”, “faço bem contas” e “gosto de istuda (estudar)”, e teve bastante dificuldade para escrever o que precisava melhorar, a psicóloga fez diversas perguntas para levá-lo a pensar, a partir da mediação, ele escreveu que o que precisava melhorar era a “paciência”.

Augusto se desenhou sorrindo ao lado de uma menina que também estava sorrindo. Quando foi para escrever as qualidades e defeitos Augusto disse que detestava escrever e que não iria escrever. Então a psicóloga se sentou ao lado dele e lembrou os combinados que havia feito com o grupo, da importância de fazer as atividades porque eles estavam ali para aprender. Então a psicóloga pediu para que se mesmo sabendo dos combinados ele não fosse escrever no papel que escrevesse com as peças do vira letras e ela tiraria foto. Então Augusto disse que iria escrever, porque ele sabia escrever e não precisava do jogo, e, de fato, escreveu. Em suas qualidades ele colocou “cópias (copiar) texto”, “jogo free fire” (disse que jogava muito bem no computador), quanto ao que precisava melhorar ele escreveu “ler” (embora tenha comentado que precisava melhorar na leitura e na escrita, decidiu escrever a menor palavra) e “fazer atividade” (comentou que sabia que precisava fazer todas as atividades para aprender e melhorar naquilo que ele ainda não era bom).

Camila se desenhou em um jardim segurando uma flor e um beija-flor vindo cheirar a flor. Quanto às suas qualidades ela escreveu “quando crescer (crescer) vou ser artista mesmo quando eu ser criança” (segundo ela, ela quis dizer que mesmo criança ela já é uma artista porque desenha muito bem), e quanto ao que precisava melhorar ela não soube especificar nenhuma característica, apenas escreveu “o que preciso melhorar é que eu preciso melhorar” (quis dizer que sabia que precisava melhorar, mas não sabia o que, mesmo após as mediações das psicólogas).

Helena se desenhou dançando ballet e nas suas qualidades acabou enfocando movimentos do ballet que ela fazia bem. Sobre as qualidades ela escreveu “ballet”, “abertura”, “espacate”, “ajuda as pessoas” e “protege as pessoas”, já quanto ao que precisava melhorar, ela escreveu “melhorar com os amigos” (comentou que as vezes os amigos dizem que ela é chata), “não falar que não consegue” (comentou que nos grupos as psicólogas sempre tinham que dizer para ela não dizer que não consegue, porque ela sempre pensava que não era inteligente ou capaz de aprender, então a psicóloga a elogiou por ela ter percebido que precisava melhorar nisso e enfatizou que ela era inteligente e capaz de aprender).

No encerramento do grupo, as psicólogas comentaram que os alunos deveriam buscar melhorar ainda mais naquilo que eles já tinham de qualidades e encarar aquilo que precisavam

melhorar como um desafio a ser enfrentado. Enfatizaram que diante dos desafios eles não deveriam chorar ou fugir e sim enfrentar. Não houve tempo para a realização da atividade livre, pois o sinal para o intervalo das crianças tocou. André ficou na sala por mais um tempo para mostrar os gibis que ele estava lendo. As psicólogas disseram que com a leitura ele aprenderia muitas coisas, mas também disseram a ele que quando ele quisesse fazer algo fora da sala deveria pedir para manter a ordem do grupo e quando acontecesse algo que lhe frustrasse de alguma maneira deveria enfrentar a situação e não fugir dela. O encontro encerrou às 14h45. Helena riscou o dia do encontro no calendário.

Nesse encontro observou-se o avanço de Augusto em relação à escrita e suas potencialidades, ele disse que sabia escrever e deixou de lado o jogo vira letras que, na avaliação psicológica, ele utilizava para não ter que escrever no papel. Também se observou a autoconsciência das crianças, especialmente em relação ao que precisavam melhorar. Infelizmente não foi possível realizar a brincadeira de colar o papel nas costas das crianças para que as demais escrevessem qualidades delas, mas, ao final, as psicólogas ressaltaram as qualidades de cada uma delas.

Décimo quarto encontro – Reavaliação psicológica individual

Planejamento

Temática: Reavaliação psicológica individual dos alunos que participaram do grupo de atendimento psicoeducacional.

Objetivos

- Investigar os avanços obtidos após o processo interventivo com o grupo de atendimento psicoeducacional.

Conteúdo Programático

Na reavaliação serão aplicadas apenas as atividades que cada participante teve dificuldades para resolver na avaliação inicial.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo programático será abordado de acordo com as etapas a seguir:

I. Conversa inicial:

- Explica-se a criança que esse encontro será um pouco diferente dos outros, será realizado individualmente, porque pretende-se demonstrar o quanto a criança aprendeu na escola e durante o processo interventivo. Também se explica que serão aplicadas atividades que ela realizou no início.

II. Atividade dirigida:

- Aplicam-se as atividades que a criança não obteve um bom desempenho na avaliação inicial.

III. Devolutiva à criança:

- Ao final desse encontro, são apontados os avanços da criança observados durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional e também durante a reavaliação.

- Destacam-se as potencialidades e àquilo que a criança ainda precisa melhorar.

- Aponta-se a necessidade de corresponsabilização no próprio processo de escolarização.

Relato

Como uma das propostas do projeto consiste em saber sobre os avanços dos alunos após o processo interventivo com o grupo de atendimento psicoeducacional, foi realizado com os alunos, no dia 04 de dezembro de 2018, uma reavaliação psicológica individual aplicando as atividades que cada um teve dificuldades de desenvolver na avaliação psicológica inicial, anterior ao grupo de atendimento psicoeducacional.

Com Alice, André e Camila foram realizadas algumas perguntas de conhecimento básico (da entrevista inicial com a criança), atividade de memorização e atividades da língua escrita e da matemática. Com Augusto foram realizadas as perguntas de conhecimento básico, a atividade de formação de grupos, a atividade de memorização e as atividades da língua escrita e da matemática. Por fim, com Helena foram realizadas as perguntas de conhecimento básico, o jogo de pergunta e resposta com cartões, a atividade de memorização e as atividades da língua escrita e da matemática.

Com Alice, inicialmente foram realizadas as perguntas de conhecimento básico para saber como estava a sua localização tempo-espacial. Alice soube dizer os dias da semana, meses e ano, o dia do seu aniversário, o nome da escola e a série. Em seguida foi aplicada a atividade de memorização. Na primeira série foram ditadas dez palavras e solicitou-se que Alice dissesse as palavras que se lembrava; ela lembrou de quatro palavras. Depois, na segunda série, foram disponibilizadas figuras para que Alice escolhesse uma para lembrar de cada palavra ditada (outras dez palavras). Alice estabeleceu boas relações e conseguiu lembrar de oito das dez

palavras ditadas. Na sequência foram realizadas as atividades de língua escrita e matemática, com atividades construídas a partir da Prova Brasil, foram apresentadas figuras que continham diversos objetos para que Alice apontasse a letra que começava cada o objeto, também a frase que demonstrava o que estava acontecendo nas figuras e ela teve facilidade em fazê-lo. Também foi solicitado que Alice escrevesse alguns objetos que via em uma figura, Alice teve facilidade em escrever, entretanto observou-se erros ortográficos e troco ou omissões de letras. Pediu-se também para que Alice lesse um texto e ela leu com fluência e compreendeu o conteúdo do texto. Em relação às atividades que exigiam cálculos matemáticos e interpretação de situações-problema, observou-se que Alice teve facilidade, conseguiu realizar todas as operações (utilizou os riscos para a resolução da multiplicação) e conseguiu interpretar as situações-problema, chegando às respostas corretas.

Com André, inicialmente realizou-se as perguntas dos conhecimentos básicos. André soube dizer o dia, os dias da semana, o mês, os meses e teve dificuldades em dizer o ano. Também não soube dizer o nome de sua escola, mas sabia a sua série. Soube dizer a sua idade, mas não soube a data do seu aniversário, disse apenas que era em junho ou julho. Em seguida, foi aplicada a atividade de memorização. Na primeira série foi pedido a André que após as dez palavras ditadas pela psicóloga ele dissesse quais ele lembrou, ele lembrou de cinco palavras (as cinco primeiras). Na segunda série, foram disponibilizadas figuras a André e explicou-se que ele poderia usá-las para recordar das palavras que seriam ditadas (outras dez palavras). André estabeleceu boas relações. Quando foi pedido que André dissesse as palavras que se lembrava ele começou a falar as figuras foi necessário explicar que as figuras o ajudavam a associar com a palavra ditada. Depois da mediação André conseguiu lembrar de sete palavras, esqueceu apenas de “criança”, “pai” e “felicidade”. Na primeira série de memorização dos números, explicou-se a André que seriam ditados alguns números para que ele memorizasse e depois dissesse os quais se lembrou. Nessa André recordou cinco números (os cinco últimos ditados pela psicóloga). Na segunda série de memorização com números foi oferecida uma folha de papel sulfite em branco para que ele usasse como recurso para lembrar dos números. André não usou a folha sulfite, disse que não sabia como poderia usar, nessa série ele se lembrou de quatro números e começou a dizer números aleatórios. Fez a atividade bem rápido repetindo várias vezes que estava cansado. As últimas atividades realizadas com ele foram as de língua escrita e matemática. Com relação a linguagem escrita, foram apresentadas figuras que continham diversos objetos para que André apontasse a letra que começava cada o objeto, também a frase que demonstrava o que estava acontecendo nas figuras. André teve facilidade com essa atividade. Então solicitou-se que André fizesse uma lista do que via na figura. Ele

escreveu apenas as palavras: pessoa, urso, janela. Teve dificuldade na palavra Urso, perguntou a psicóloga se era com “s” ou “ç”. Foi realizada a mediação, repetindo a palavra para ele, então ele colocou “s”. Então André começou a dizer que estava cansado, olhava para os lados, virava o corpo. Viu sobre a mesa, atrás dele, vários gibis e foi pegar. A psicóloga pediu que ele retornasse a sua cadeira e ele voltou com um gibi na mão. Na questão seguinte, era solicitado a criança que lesse uma poesia de Vinicius de Moraes chamado “A Foca”, mas como André estava interessado no gibi a psicóloga pediu para ler o gibi em voz alta, a primeira e segunda folha. Era um gibi da Mônica e a história era sobre a “Deusa Mônica”. Teve dificuldade para ler a palavra “reencarnação”, pediu ajuda e foi realizada a intervenção lendo a palavra para ele e em seguida ele repetiu, ainda com um pouco de dificuldade. Excetuando essa palavra, André leu com facilidade e fluência, ele compreendeu o que leu. Nas atividades referentes à matemática, foi solicitado que André lesse e interpretasse situações-problema que envolviam operações de adição, subtração, multiplicação e divisão. Ele interpretou todas as questões e conseguiu realizar todas as operações.

Com Camila, inicialmente foram realizadas as perguntas de conhecimento básico e observou-se que ela tem uma boa localização espacial, soube dizer o nome da escola e a sua série, e uma boa localização temporal, reconhece os dias, meses e anos, porém ainda não sabe dizer o dia do seu aniversário. Em seguida foi realizada a atividade de memorização. Explicou-se à Camila que a psicóloga iria falar dez palavras e ela teria que dizer de quais ela se lembrava. Camila recordou cinco palavras e depois começou a tentar adivinhar o restante. Em seguida foram apresentadas as figuras para auxiliá-la na memorização das palavras. À medida que a psicóloga dizia as palavras, pedia à Camila que escolhesse uma figura, ela estabeleceu boas relações entre as figuras e as palavras ditadas, mas em um determinado momento quis fazer uma troca. Camila tinha escolhido na palavra “fazenda”, a figura da ferradura, porque lembrou que na fazenda tinha cavalo. Mas quando chegou na palavra “cavalo”, ela quis pegar a figura da ferradura novamente. Então fez uma troca, colocou a enxada na palavra “fazenda” e a figura da ferradura na palavra “cavalo”. Quando a psicóloga pediu para dizer as palavras que ela tinha ditado, Camila começou a falar o nome das figuras, foi preciso explicar novamente. Camila se lembrou de nove das palavras ditadas, esqueceu apenas da palavra “felicidade”, passou a operar com signos. Na atividade de memorização de números, Camila falou que a mãe já tentou fazer isso com ela, mas ela não consegue lembrar, porque não é boa com números. A psicóloga insistiu para que dissesse os números que se lembrava e ela falou apenas um número. Ela disse que a mãe já tinha desistido de fazê-la lembrar, então a psicóloga interveio dizendo que ela não tinha desistido. Na atividade seguinte, na qual foi disponibilizada a folha sulfite para que Camila

utilizasse como quisesse para se lembrar dos números, ela não usou a folha sulfite. A psicóloga insistiu para que ela tentasse, então à medida que a psicóloga ia falando os números, Camila começou a usar a ponta do dedo tocando a saliva na sua língua e tentando registrar no papel os números. Mas os números foram borrando no papel e no momento de relembra-los, ela acabou se confundindo e disse números aleatórios em uma tentativa de adivinhar. Tentou pegar o lápis várias vezes e esconder o papel e o lápis embaixo da carteira. Então a psicóloga permitiu que ela usasse o lápis, mas ela não poderia representar o número. Camila fez várias figuras diferentes e conseguiu lembrar de seis números (32, 27,44, 60,71, 59). Por fim, nas atividades da língua escrita e da matemática, observou-se que Camila leu com fluência, compreendeu o que leu e escreveu com facilidade (com poucos erros ortográficos), Camila demonstrou ver sentido na leitura e na escrita. Nas atividades de matemática, como uma das dificuldades iniciais de Camila era identificar os números, a psicóloga perguntou se Camila sabia fazer o número “2”, e ela disse que era muito fácil e fez no papel. Pediu para que fizesse então o número “124”, e ela o fez, bem como o número “210”. Ela disse que sabia fazer vários números e então colocou a mão na frente do que estava escrevendo, como que escondendo da psicóloga. Depois de concluir, tirou a mão e conseguiu escrever até o número 1000, fazendo uma sequência de centena (100, 200, 300, 400, 500, 600...). Na sequência, nas atividades que envolviam interpretação de situações-problema e operações matemáticas, conseguiu realizar mentalmente as operações de adição e subtração, e conseguiu realizar com riscos no papel a operação de multiplicação, mas teve dificuldades em resolver a divisão, embora tivesse montado corretamente a operação, foi necessária a mediação com material concreto e a insistência para que ela não desistisse.

Com Augusto, inicialmente foram realizadas as perguntas de conhecimentos básicos, ele soube dizer os dias da semana e ano, soube dizer os meses com ajuda e também soube dizer o dia do aniversário, o nome (incompleto) da escola e série. Na atividade de formação de grupos, inicialmente Augusto precisou de mediação para compreender o que a atividade requeria, em seguida Augusto foi capaz de dizer quais elementos não combinavam com o grupo e o motivo, por exemplo, foram apresentados os elementos cachorro, gato, vaca e ração, disse que a ração não combinava porque não era um animal. Também foi capaz de escolher elementos que complementariam um grupo, por exemplo, foi apresentado o grupo bicicleta, carro e moto e os elementos capacete, ônibus e roda e ele escolheu o ônibus, porque era de “andar”, então a psicóloga explicou que era um meio de transporte. Também foi capaz de formar grupos e nomeá-los. Na atividade de memorização, na primeira série Augusto se lembrou de quatro das dez palavras ditadas. Na segunda série quando foram apresentadas as figuras para auxiliá-lo a

lembrar de outras dez palavras ditadas, ele conseguiu fazer boas relações e se lembrou de oito das dez palavras. Nas atividades de língua escrita e matemática, observou-se que Augusto não soube ler letra cursiva, nem impressa, mas leu letra caixa alta. A leitura de Augusto foi silábica, porém entendeu o que leu, solicitou ajuda apenas para ler uma palavra “palminha”. Augusto também soube dizer com que letra começava os objetos apontados e quando foi solicitado que escrevesse os objetos que via na figura escreveu apenas as palavras “ursinho”, “sinelo” (chinelo), “sapato”. Observou-se que ele estava em processo de mudança na sua relação com a escrita, embora ainda fizesse algumas trocas de letras. Augusto soube escrever palavras e frases de forma compreensível. Nas atividades que exigiam interpretação de situações-problema e operações matemáticas, Augusto soube interpretar e fez cálculos mentalmente em operações de adição e subtração, teve dificuldades com a multiplicação e divisão, mas, com mediação, conseguiu realizar as operações usando riscos para auxiliá-lo na resolução (as operações de multiplicação e divisão ainda não tinham sido trabalhadas em sala de aula, porque Augusto estava no 2º ano).

Com Helena, inicialmente foram realizadas as perguntas de conhecimento básico. Helena soube dizer os dias da semana, meses e ano, soube dizer o dia do aniversário, o nome completo da escola e série. Em seguida foi realizado o jogo de perguntas e respostas, no qual eram feitas perguntas que remetiam à respostas de cores e Helena não deveria responder com as cores proibidas e nem repetir cores, na primeira série de perguntas Helena desrespeitou ambas as regras, porque não conseguiu se lembrar das regras. Na segunda série foram disponibilizados cartões coloridos que poderiam ajudá-lo a cumprir as regras do jogo em uma folha sulfite e depois virasse a folha sulfite para baixo (observou-se que a escrita direcionava a atenção de Helena), então Helena escreveu as regras, virou a folha sulfite para não vê-las novamente, separou os dois cartões correspondentes às cores proibidas e conseguiu não responder com essas cores. Na atividade de memorização, inicialmente Helena se lembrou de quatro das dez palavras ditadas, depois com o uso das figuras, conseguiu estabelecer relações simples e se lembrou de sete das outras dez palavras ditadas. Nas atividades de língua escrita e matemática, Helena apresentou uma leitura fluente e demonstrou que compreendeu o que leu, também soube escrever os objetos da figura (cometeu alguns erros ortográficos). Nas atividades de matemática soube interpretar situações-problema e foi capaz de resolver operações de subtração, adição e divisão. Helena teve dificuldades apenas com a multiplicação, contudo, ao utilizar a mediação com riscos na folha sulfite, Helena também soube resolver.

Nesse encontro individual com as crianças também foi realizada a devolutiva dos avanços observados no decorrer dos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional

e durante as atividades de reavaliação. Observou-se que as crianças aumentaram a sua autoconfiança. Destacou-se a importância da responsabilização no próprio processo de escolarização e a importância da atividade de estudo para a vida.

Décimo quinto encontro – Encerramento do grupo de atendimento psicoeducacional

Planejamento

Temática: Finalização do grupo de atendimento psicoeducacional e retomada dos conteúdos estudados.

Objetivos

- Retomar o objetivo do grupo de atendimento psicoeducacional, bem como os conteúdos estudados durante o processo.
- Enfatizar a importância da atividade de estudo.
- Demonstrar os avanços que os alunos tiveram no processo de escolarização, a superação das dificuldades e o desenvolvimento das potencialidades.

Conteúdo Programático

No encontro serão trabalhados:

- A importância da atividade de estudo.
- A responsabilização dos participantes no processo de ensino-aprendizagem.
- Os conteúdos estudados nos encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional.

Procedimentos Metodológicos

O conteúdo programático será abordado de acordo com as etapas a seguir:

I. Conversa inicial:

- Exposição dialogada sobre a importância da atividade de estudo, a partir do questionamento “Por que estudar é importante?”.
- Retomar que os estudos são importantes, pois é com eles que se adquire conhecimentos, cultura, e traça-se objetivos na vida.
- Retomar a importância da responsabilização dos alunos no processo de escolarização, especificamente, no enfrentamento dos desafios postos.
- Relembrar a reavaliação realizada no encontro anterior e pontuar o quanto os alunos avançaram no processo de ensino-aprendizagem em relação ao ano anterior.

II. Atividade dirigida:

- Explicar aos alunos que será realizada a retomada dos conteúdos estudados durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional por meio de um jogo de mímica.
- Organizar um semicírculo com os alunos e, depois, pedir que, cada um sorteie um papel com o tema de um dos encontros, vá ao centro da roda e faça a mímica para que os demais tentem acertar o tema (cada participante fará a mímica de dois temas, totalizando dez temas).

III. Agradecimento:

- Explicar às crianças que o grupo de atendimento psicoeducacional foi um processo de aprendizagem também para as psicólogas e agradecer pelo envolvimento que tiveram em todos os encontros.
- Entregar uma lembrança do grupo de atendimento psicoeducacional: um kit com materiais (bloco de notas, post-it, caneta, canetinhas, tintas, entre outros).

Recursos Materiais

- Uma caixa com dez papéis dobrados contendo os dez temas.
- Cinco kits de materiais;
- Jogos.

Relato

O décimo quinto encontro com o grupo de atendimento psicoeducacional aconteceu no dia 05 de dezembro de 2018. Nesse dia, estiveram presentes todos os alunos André, Augusto, Alice, Camila e Helena. Esse encontro objetivou retomar os conteúdos estudados durante os encontros, enfatizar a importância da atividade de estudo e ressaltar os avanços que as crianças obtiveram no processo de escolarização. O horário de início foi às 13h35.

Na conversa inicial realizada com as figuras de emojis, perguntou-se como as crianças se sentiram durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional. André escolheu o emoji sorrindo e piscando e disse que tinha gostado muito de participar dos encontros, gostava das psicólogas e não queria que elas parassem de vir; Augusto escolheu o emoji sorrindo e disse que também tinha gostado dos encontros, principalmente das brincadeiras; Alice também escolheu o emoji sorrindo e um triste e explicou que gostou das atividades, gostou do que aprendeu, gostou do dia que ganhou bis; Camila escolheu dois emojis, um sorrindo e um triste, explicou dizendo que tinha gostado das atividades, mas que teve momentos que foram tristes porque ela tinha que fazer algumas atividades que não sabia fazer;

e Helena também escolheu dois emojis, um sorrindo e um triste, e também justificou que ela gostava muito das atividades, mas em alguns momentos ela chorou porque achava que não conseguia fazer, porque ela não achava que era inteligente, mas depois ela parou de dizer que “não sabia” e conseguiu aprender.

Nesse momento ressaltou-se a importância da atividade de estudo para a vida, retomou-se a necessidade da corresponsabilização dos alunos no próprio processo de escolarização, especificamente, no enfrentamento dos desafios postos (a importância de não dizer “não sei”) e lembrou-se do encontro anterior, no qual foi realizado a reavaliação das crianças individualmente e destacou-se o quanto elas tinham avançado no processo de ensino-aprendizagem em relação ao ano anterior.

Na atividade dirigida explicou-se aos alunos que seria realizada a retomada dos conteúdos estudados durante os encontros com o grupo de atendimento psicoeducacional por meio de um jogo de mímica. Organizou-se um semicírculo com os alunos e, depois, pediu-se que, cada um sorteasse um papel com o tema de um dos encontros, fosse ao centro da roda e fizesse a mímica para que os demais participantes tentassem acertar o tema (cada participante fez a mímica de dois temas, totalizando dez temas).

Durante a brincadeira, em um momento Augusto ficou chateado porque não conseguia acertar e foi para debaixo da mesa, sendo necessário que uma das psicólogas conversasse com ele para que ele retornasse a brincadeira. Em outro momento Camila sentou ao lado da porta, cruzou as pernas e os braços, abaixou a cabeça e disse que não lembrava de nada, que ela nunca acertaria, portanto, nunca seria a vez dela. Explicou-se a Camila que cada participante faria a mímica duas vezes e que se ela não visse a mímica dos outros participantes provavelmente não conseguiria acertar mesmo, solicitou-se que voltasse ao seu lugar. As crianças ficaram bastante agitadas durante a brincadeira e agiram de forma mais infantilizada. Acredita-se que o modo como reagiram pode estar relacionado ao fato de que elas sabiam que esse seria o último encontro do grupo de atendimento psicoeducacional. Alice, Helena e André estavam bastante participativos. André, mesmo não sendo o primeiro para desvendar as mímicas, não ficou emburrado e ainda dizia aos outros alunos que era apenas uma brincadeira.

Ao final, as psicólogas agradeceram o envolvimento das crianças nas atividades realizadas e entregaram entregue um presente a cada um (um kit com materiais que chamavam a atenção como bloco de anotações, post-it, caneta, canetinhas, tintas, entre outros). O encontro encerrou as 14h45.

Conversa com a professora da Sala de Apoio Pedagógico

Após o encontro com o grupo, as psicólogas conversaram com a professora da Sala de Apoio Pedagógico. Elas compartilharam as temáticas que tinham trabalhado do décimo terceiro ao décimo quarto encontro.

Também realizaram uma devolutiva na qual destacaram os avanços na esfera afetivo-emocional e na esfera cognitiva, percebidos a partir da reavaliação dos alunos e a relação desses avanços com os trabalhos interventivos realizados na sala de aula, na Sala de Apoio Pedagógico e no grupo de atendimento psicoeducacional.

Ao final, as psicólogas agradeceram a professora pela parceria no trabalho interventivo e entregaram-lhe uma singela lembrança como forma de gratidão.