

AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM CRIANÇAS COM HISTÓRIA DE FRACASSO ESCOLAR

**AMANDA DE ALMEIDA SCHIAVON¹; MARIELLE SCHWANTZ DOS SANTOS²;
NATÁLIA SILVEIRA NALÉRIO³, TALITA GONÇALVES MONTEIRO⁴, SILVIA
NARA PINHEIRO⁵**

¹Aluna da Graduação em Psicologia – UFPel – amandaschiavon@yahoo.com.br;

²Aluna da Graduação em Psicologia – UFPel – marischwantz@yahoo.com.br; ³Aluna da Graduação em Psicologia – UFPel – natinalerio@hotmail.com; ⁴Aluna da Graduação em Psicologia – UFPel – talitagmonteiro@gmail.com; ⁵Professora do curso de Psicologia – UFPel, Orientadora – silvianarapi@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A psicologia Histórico-Cultural ou Sócio-Histórica tem por objetivo caracterizar os aspectos do comportamento humano, assim como, hipoteticamente, relacionar como ocorre a formação e desenvolvimento ao longo da história do indivíduo, desconstruindo a dicotomia estabelecida nos modelos teóricos até então, visando configurar o homem dentro de uma perspectiva dialética. Para Bock e colaboradores (2007), ela carrega consigo a possibilidade da crítica, não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. Dentro da visão histórico-cultural o homem é determinado através de sua realidade cultural e histórica e concomitantemente age sobre essa realidade. Cabe salientar que:

“A cultura, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o sujeito se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados” (OLIVEIRA, 1993, apud REGO, 2012, p. 55)

Nesta teoria Vygotsky defende algumas ideias básicas, como a relação indivíduo/sociedade, afirmando que as características tipicamente humanas e as funções psicológicas resultam da interação dialética do sujeito com seu meio sociocultural. No entanto, não desconsidera a base biológica do funcionamento psicológico humano, percebendo o cérebro como o principal órgão da atividade mental, porém também como um sistema de grande plasticidade, já que é moldado ao longo do desenvolvimento do indivíduo (REGO, 2012).

Para Vygotsky (2009) o homem estabelece relações com o mundo e com os outros homens. Entretanto, tais relações não são diretas, elas são mediadas por instrumentos materiais e psicológicos (signos) que o próprio homem cria sendo a linguagem o principal signo mediador estudado pelo autor. Assim, o teórico afirma que é preciso, na análise psicológica, diferenciar os processos psicológicos complexos dos mecanismos elementares, conservando assim, as características básicas do ser humano, no entanto não as reduzindo a meros reflexos (REGO, 2012).

Percebe-se na mediação a função dos instrumentos e signos no desenvolvimento humano, onde Vygotsky (1984) apud Rego (2012, p. 52) faz uma analogia: “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Ou seja, assim como um instrumento permite ou amplia a possibilidade de intervenção na natureza, como, por exemplo, a caça, os signos permitem o controle da atividade

psicológica, ampliando a capacidade de atenção, reflexão, memorização, comunicação, percepção e interpretação, etc.

Para Vygotsky, como já mencionado, o principal fator de desenvolvimento infantil são as relações sociais e culturais estabelecidas, ou seja, é um processo socialmente constituído. Acredita que há uma maturação biológica (chamados processos elementares), no entanto demonstra-se como fator secundário, já que depende das relações criança/cultura (conhecido por funções psicológicas superiores). Isso é reafirmado por ele na seguinte citação:

A mente de uma criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir. (VYGOTSKY, 1984, apud REGO, 2012, p. 57)

Vygotsky ainda define dois níveis de desenvolvimento: a) Desenvolvimento Real ou Efetivo: refere-se às conquistas, ao desenvolvimento já realizado, capacidades que a criança já aprendeu e domina sem necessidade de mediação; b) Desenvolvimento Potencial: capacidades a serem construídas ou aquilo que a criança consegue fazer com auxílio de outra pessoa. A distância entre esses dois níveis de desenvolvimento, entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela faz sendo mediada, é o que Vygotsky denominou de *Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal*, esta define, então, os processos que ainda estão em fase de maturação. O teórico afirma ainda que:

Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã. (VYGOTSKY, 1984, apud REGO, 2012, p. 74)

Outra fonte de promoção de desenvolvimento considerada por Vygotsky (2008) e Elkonin (2009) é o brincar, no ato de brincar a criança começa a utilizar-se das esferas cognitivas, não mais determinadas pelos objetos exteriores, mas pelas suas próprias ideias, ocorrendo uma diferenciação entre o significado dos objetos e o que vê, passando este a ser considerado mesmo quando ausente. Os brinquedos permitem e ampliam a capacidade de imaginação, abstração e significação dos objetos, além de que “a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida em impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento” (REGO, 2012, p. 83).

Relacionando a brincadeira com o desenvolvimento, Pinheiro (2014) expõe, ancorada nas ideias de Vygotsky (2008), que tal relação é igual àquela entre o ensino e o desenvolvimento, ou seja, a brincadeira possibilita o desenvolvimento cognitivo e emocional e cria zonas de desenvolvimento proximal, já que é realizada em um nível que está acima da média da idade da criança.

2. METODOLOGIA

O presente projeto de extensão, aprovado pelo comitê de ética, derivou de uma disciplina optativa no segundo semestre de 2014, onde foi ministrada a base teórica para realização do trabalho, e a partir do primeiro semestre de 2015 prosseguiu como projeto de extensão. Participam do projeto acadêmicas do 4º e 6º semestre do curso de Psicologia da UFPel.

No semestre 2015/1 a intervenção está sendo realizada com 3 alunos do sexo masculino, freqüentando os seguintes anos escolares: 3º, 4º e 5º, todos com

histórico de repetência, e com idades de 10, 11 e 14 anos respectivamente. A intervenção é realizada semanalmente com duração de 50 minutos no Núcleo de Neurodesenvolvimento da FAMED. Todos os encontros foram gravados e serão degrevados posteriormente.

A intervenção se divide em três etapas:

- Entrevista semi-estruturada com mãe e professora; avaliação assistida (Linhares, 1998) por meio do Teste de Desempenho Escolar (TDE) junto ao aluno;
- Intervenção com jogos de memória, cara a cara e damas;
- Reavaliação junto à mãe, ao aluno e a professora.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ainda não foi efetivada a análise microgenética dos dados, mas por meio das entrevistas e da reavaliação do TDE constatou-se que ocorreram mudanças na aprendizagem, na leitura, na escrita, na aritmética e no comportamento, como por exemplo, controle de esfíncter, maior independência e motivação para os estudos. Uma das crianças desistiu no decorrer do atendimento por motivos particulares.

Podemos então afirmar, a partir dos casos em processo de finalização, que o jogo com regras pode influenciar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (percepção, atenção, memória, raciocínio e tomada de consciência), e consequentemente no desempenho escolar o que afirma Vygotsky (2009).

4. CONCLUSÕES

Como o trabalho ainda está em andamento, estamos, nesse momento, realizando a reavaliação assistida. No entanto, até o momento, podemos afirmar apenas que tanto pela avaliação assistida, como pela intervenção por meio de jogos com regras explícitas estamos obtendo resultados positivos, já que as crianças que permaneceram na intervenção demonstraram melhoras escolares e de comportamento.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; GONÇALVES, M.G.M. **Psicologia Sócio-Histórica - Uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 Ed São Paulo, 2007

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 447p. (Coleção textos de Psicologia)

LINHARES, M.B.M. et al. **Avaliação Assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças**. Temas em Psicologia, São Paulo, v.6, n. 3, p. 231-254, Dez 1998. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n3/v6n3a07.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2014.

MOLON, S.I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. Dissertação de Mestrado, PUC-SP, 1995.

PINHEIRO, S.N.S. **O jogo com regras explícitas pode ser um instrumento para o sucesso de estudantes com história de fracasso escolar?** 2014, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. 1896-1934. **A construção do pensamento e da linguagem/ Lev Semenovich Vigotsky**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. 496p. (Biblioteca pedagógica)

VYGOTSKY, Lev S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Trad. Zoia Prestes. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, p. 23-36, Jun. 2008. Disponível em <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES>. Acesso em: 23 mar. 2014.