

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACED DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA

PSICOPEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

LUZIMÁ GOMES DE MENEZES

FORTALEZA-CE

JUNHO - 2007

PSICOPEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

LUZIMÁ GOMES DE MENEZES

MONOGRAFIA SUBMETIDA À COORDENAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE ESPECIALISTA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.

Esta monografia foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca Central da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que seja feita de conformidade com as normas da ética científica.

Luzimá Gomes de Menezes

MONOGRAFIA APROVADA EM: ____/____/____

Gláucia Maria de Menezes Ferreira L.D.

RESUMO

Esta monografia traz uma abordagem da instituição escolar como sistema organizacional, visualizando o papel do psicopedagogo, sua atuação nos diversos setores e as funções que exerce no processo de intervenção. O estudo realizado objetivou mostrar o trabalho da psicopedagogia no contexto escolar, assim como a sua importância na relação ensino/aprendizagem. Dá ênfase à psicologia social apresentando o esquema conceitual referencial operativo, como instrumento de análise do funcionamento grupal e individual voltado para a aprendizagem através da tarefa, assegurando desta forma a democratização nas ações e relações dos grupos. O conteúdo subsidia a compreensão da instituição escolar na sua complexidade e dinamismo, fortalecendo no leitor o conhecimento científico dos principais estudiosos do desenvolvimento humano. Contém os elementos necessários para o diagnóstico psicopedagógico na instituição escolar, relacionando a proposta político - pedagógico da mesma com fundamentação teórica e filosófica. A inclusão do capítulo sobre dificuldades de aprendizagem se fez necessário, pois referencia as questões concernentes ao assunto, esclarecendo as principais dificuldades encontradas entre os alunos da instituição escolar, trazendo para o profissional da educação, especialmente o psicopedagogo a informação e conseqüente compreensão dos comportamentos considerados problemas, bem como sobre o insucesso escolar.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO | 2 |
| INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO SISTEMA ORGANIZACIONAL | 2 |
| CAPÍTULO II | 12 |
| PSICOPEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES | 12 |
| 2.1 – AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA | 12 |
| 2.2 – INTERVENÇÃO E ASSESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO | 20 |
| CAPÍTULO III | 25 |
| DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM | 25 |
| CONCLUSÃO..... | 41 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 43 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende mostrar à ação do psicopedagogo na instituição escolar nos diversos campos de atuação e como a sua intervenção, influência as práticas educativas do professor, a relação do aluno com a aprendizagem, o envolvimento da família nas ações educacionais como parte integradora e facilitadora do processo educativo institucional.

A organização deste estudo retrata a importância de um tema que sempre foi e sempre será abordado na perspectiva de mudanças para o desenvolvimento e evolução do aprendiz, porque envolve o ser e a busca de soluções para viver plenamente numa sociedade onde as relações são conflituosas, as oportunidades limitam a participação nos diversos setores e a cidadania é cada vez mais inibida pela frustração e cerceamento dos direitos fundamentais.

Constitui-se um desafio refletir sobre questões aparentemente tão óbvias, estas que estão presentes na realidade escolar como trata este estudo da organização institucional, sua complexidade e o papel relevante do psicopedagogo em contribuir neste processo construtivo da avaliação psicopedagógica e os diversos componentes que se articulam na promoção da aprendizagem institucional envolvendo a escola, o aluno, o educador, a família e ele mesmo como sujeito que o integra.

Igualmente a intervenção psicopedagógica assume uma importância no contexto escolar, pois estando o aluno aí inserido e manifestando suas dificuldades, parece justo que seja acolhido, compreendido e pertencente a este espaço educativo.

A realização da tarefa deste profissional é coletiva e sua ação se manifesta em diversos segmentos na instituição com o propósito de facilitar no sistema educativo o processo de ensino e aprendizagem.

A inteireza do ser humano e a idéia de que este se constitui como sujeito biológico, afetivo, cognitivo e social exige do psicopedagogo um domínio das técnicas e o conhecimento das tendências educacionais para que ele possa intervir nas ações e reflexões do sujeito que ensina, do que aprende no ambiente escolar.

A dificuldade para aprender, portanto, ocupa o papel primordial porque a escola está presa à visão de aprendizagem desvinculada de visão de dificuldades, desconsiderando a importância do erro e o valor que os obstáculos representam na interação do sujeito social.

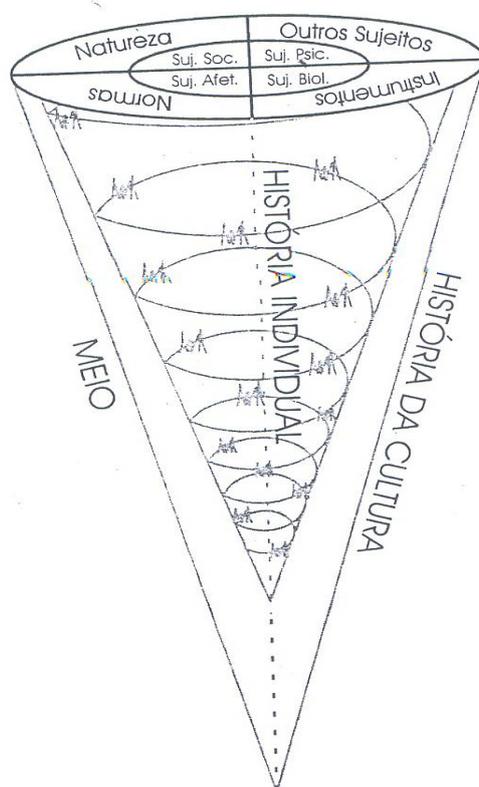
CAPÍTULO I

INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO SISTEMA ORGANIZACIONAL.

Desenvolvimento humano pressupõe perceber o ser na sua inteireza. A abordagem do sujeito como biológico, sócio-afetivo, cognitivo e psicomotor, são para fins didáticos, presentes nas propostas educativas, planejamento e ações pedagógicas objetivando o processo de ensino e aprendizagem.

Na visão interacionista do aprender, existe a suposição da ocorrência de um movimento de relação do sujeito que aprende com o meio onde está inserido. O movimento refere-se a “verticalidade da história e a horizontalidade das interações intersíquicas e intrapsíquicas e as várias dimensões destas relações e ao movimento realizado para obtê-las” (Monte Serrat, 2001 p.94)

A espiral é uma figura que poderia representar a evolução humana. O ser que aprende inicia sua vida de aprendiz num movimento de espiral, interagindo com o mundo, construindo sua história, fazendo movimentos de abrir, para receber novos conhecimentos e de fechar, para integrá-los aos conhecimentos e experiências anteriores.



Fonte: Monte Serrat, 2001. p 95.

Em um texto apresentado em conferencia do congresso nordestino sobre inteligências múltiplas em Serra Talhada – PE, em 2000, Laura Monte Serrat discorre sobre a influência e importância de estudiosos como Dolle (1993) que falou de um sujeito psicológico que é constituído por outros sujeitos, o biológico, o cognitivo, o afetivo e sujeito social, e que interage com um meio composto por outras pessoas, por normas sociais, objetos naturais e artificiais, lógico-matemáticos que precisavam de aspectos energéticos (afetivos) e interacionais (sociais) para serem construídas. Vigotsky (1987) estudou as funções psicológicas superiores, complexas, que eram o resultado da interação com a cultura e com a historia e que se desenvolviam de forma interpsíquica e intrapsíquica.

O holismo, a visão sistêmica, a visão ecológica, a epistemologia convergente são exemplos de visões decorrentes de estudos teóricos e de observações da realidade que se preocupam com relações do ser humano com o meio em que vive.

Destas visões decorrem práticas educacionais diferentes das tradicionais. A teoria das inteligências múltiplas é exemplo de uma desta. Gardner (2000) explica a existência de várias inteligências, como possibilidades de resolver problemas específicos tais como: os lingüísticos, lógico-matemáticos, musicais, corporais-cinestésicos, espaciais, interpessoais, intrapessoais, naturalistas e existenciais.

O autor dessa teoria sugere a existência de três elementos que deveriam ser introduzidos nos sistemas educacionais: os especialistas em avaliação que estariam aptos a identificar as capacidades e interesses dos alunos, de tal forma que se pudesse investigar todos os tipos de inteligência e as combinações existentes entre elas; os agentes de currículos que teriam como tarefa a orientação de currículos individualizados, compostos de materiais opcionais e eletivos ou a orientação sobre a forma de estudar, considerando a combinação de inteligências apresentada pelos alunos, os agentes da escola – comunidade, responsáveis por encontrar na comunidade espaços para que o aluno possa desempenhar papéis profissionais ou ocupacionais que tenham uma sintonia com seu perfil profissional. (Monte Serrat, 2001)

Segundo Laura Monte Serrat a escola centrada no individuo, corre risco que é o de descaracterizar o aspecto social da aprendizagem e formar pessoas extremamente individualistas.

A psicologia, como área que estuda o processo de ensino/aprendizagem pode contribuir com a escola na missão de resgate do prazer no ato de aprender. Aprendizagem envolve condições cognitivas, afetivas, criativas e condições associativas

para socializar o aluno, isto é verdade, mesmo que a integração do próprio aprendiz e a interdisciplinaridade sejam condições essenciais para que a aprendizagem e prazer possam fazer parte da mesma unidade.

Jorge Visca, (1987) um psicopedagogo argentino citado por Laura Monte Serrat que sistematizou seus estudos sobre a epistemologia convergente e o diagnóstico psicopedagógico, está apoiado nesta visão. O autor apresenta a matriz diagnóstica que se apóia em princípios interacionistas, construtivistas e estruturalistas, como um instrumento de análise do contexto e leitura do sintoma. Ele parte da observação da realidade, levando em consideração o contexto maior em que a mesma está inserida. Referindo-se a instituição escolar como um todo o sintoma é singular. É universal na relação com a concepção de mundo, de homem e de educação que impera na sociedade. Assim, a observação de um sintoma segundo Laura Monte Serrat (2001) exige um pensamento sistêmico, a partir do qual se fazem movimentos de idas e vindas, de focar e ampliar e não se cristalizar a idéia de que o sintoma se relaciona a apenas em setor da instituição. O sintoma será visto como emergente do funcionamento da instituição como um todo e da sua relação com o universo educacional independente do recurso que será utilizado para a leitura do mesmo e que no caso da psicopedagogia é o ensino e aprendizagem.

Ainda nos estudos de Visca a autora encontrou a explicação das causas que coexistem temporalmente com o sintoma. Essas causas denominadas de “A histórica” pode-se apresentar transformadas ou não transformadas, mas independente do grau de transformação que possam ter sofrido, são consideradas contemporâneas e relacionam-se tanto ao sintoma quanto as causas históricas. (*Monte Serrat, 2001 p137*).

Agentes internos que coexistem com o sintoma se caracterizam como obstáculos ao desenvolvimento do processo de aprendizagem. A partir dessas considerações de Visca, Laura Monte Serrat reinterpreta seus estudos considerando a instituição, como sujeito de diagnóstico em diferentes ordens descritas a seguir:

- Obstáculos da Ordem do Conhecimento

Numa instituição, a falta de aprofundamento num determinado conhecimento ou desconhecimento de um determinado tema pode obstaculizar o processo de ensino/aprendizagem que ali se desenvolve, manifestando-se através de sintomas, aparentemente alheios ao ensinar e aprender. Exemplos disto são: a indisciplina numa sala de aula, a desmotivação dos alunos, a insegurança do professor em uma determinada turma, o grau de coerência que se estabelece entre o discurso político-

pedagógico da instituição e a sua interpretação. Revelada pela prática do cotidiano este pode estar relacionado tanto ao conhecimento dos educadores e funcionários da instituição, quanto dos alunos e ou das suas famílias. Outro aspecto é quando o espaço para reflexão é diminuto. A falta de estranhamento diante dos fatos resulta em um agir levada pela herança de uma determinada tendência educacional impedindo que a mesma recicle seus conhecimentos, provocando sintomas que, provavelmente tem como função provocar a busca de novos conhecimentos, por parte da instituição como um todo.

- Obstáculos da Ordem da Interação

Na visão de Laura Monte Serrat (2001) estes obstáculos estão relacionados à vinculação afetiva que se estabelece com as situações de aprendizagem, dentro da instituição, e a comunicação que se instala entre os protagonistas do processo de ensinar/aprender.

Apoiado na psicanálise Visca (1987) analisa a vinculação afetiva com as situações de aprendizagem descrevendo um obstáculo epistemofílico que pode apresentar-se de diferentes formas originado na existência de motivações contraditórias que Bleger (1984) diz ser um conflito e aponta valências positivas e negativas na relação com um determinado objeto. A separação das valências para facilitar a vinculação e diminuir o conflito gera uma ansiedade esquizo-paranóide, que é revelada por condutas defensivas, diante do medo ao ataque que esse tipo de vínculo provoca. A ambivalência se dá na vinculação com o objeto total e implicam na coincidência de atitudes, impulsos e afetos contraditórios sobre o mesmo objeto.

Numa instituição, as relações que se estabelecem entre pessoas, e entre elas e as situações de aprendizagem, que são muitas, podem gerar conflitos combinados, com maior dificuldade na busca de resolução. A análise da comunicação que se construiu no interior da instituição pode contribuir para a compreensão da existência de obstáculos de ordem interacional. Esta análise diz respeito aos aspectos subjetivos, percebidos pelo tom da voz, pelos gestos que acompanham a comunicação, pelo grau de dependência que a comunicação exige, pelo grau de valorização entre os interlocutores, pela possibilidade de gerar ou não maiores conflitos.

- Obstáculos da Ordem do Funcionamento

Segundo Laura Monte Serrat (2001) existe obstáculos que estão relacionados ao funcionamento da instituição como um todo. Estes podem estar relacionados à

administração, a metodologia educacional vigente e a que se espera. Também pode ser relativa às formas de participação da comunidade nos aspectos inerentes a instituição. Podem ser incluídas aqui as diferenças de funcionamento existente entre as várias instâncias institucionais, movimento em busca da eficácia, ritmo existente durante a execução das tarefas, ao caminho objetivo da comunicação e aos espaços reservados para as discussões, e tomadas de decisões.

Fazem parte ainda da análise de funcionamento institucional, a distribuição das funções, o estabelecimento dos espaços destinados a cada função, o desempenho de papéis formais e informais a invasão de espaços e papéis ou não ocupação dos mesmos. O papel da psicopedagogia neste contexto está relacionado ao ensino/aprendizagem.

- Obstáculos da Ordem Estrutural

São os obstáculos relacionados à forma como a instituição está padronizada. A análise do organograma, que supõe os diferentes níveis de hierarquia e a relação prevista entre eles. Visca (1997) classificou os grupos em horizontal, composto de elementos do mesmo nível de hierarquização, grupo vertical, composto por elementos com atribuições semelhantes e grupo oblíquo, que se formam com elementos de vários níveis de hierarquia, mas com atribuições diferenciadas dentro da estrutura maior.

As causas a-históricas não são suficientes para a compreensão total do fenômeno considerado como sintoma de uma instituição escolar explicado por agentes internos contemporâneos como as de ordem do conhecimento, da interação, do funcionamento e da estruturação e que as causas atuais e sintomas podem ter diferentes origens em sua dimensão histórica.

A epistemologia convergente nos apresenta o esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO) de Pichòn Riviére centrado na instituição com parâmetros de normalidade que tem relação com os valores veiculados, com o conjunto de normas, usos e costumes que permanecem no tempo relacionando-se com os professores, alunos, comunidade e sociedade que está inserida.

Laura Monte Serrat (2001) relaciona os parâmetros a serem considerados, num diagnóstico psicopedagógico institucional à proposta político-pedagógica da instituição e a sua conseqüente fundamentação teórica e filosófica.

Aliado ao diagnóstico institucional está o prognóstico fundamentado em leis gerais sobre o conhecimento difundido por Pichòn Riviére, José Bleger e Jorge Visca baseados na epistemologia convergente.

Ainda segundo a autora o prognóstico tem a função de nortear a intervenção futura e por isso deve expressar uma previsão baseada em fundamentos teóricos sólidos, pois do contrário, transforma-se em uma profecia popular, fundada apenas no senso comum.

A entrevista como elemento do diagnóstico psicopedagógico institucional, deve ser realizada com a equipe responsável pela instituição objetivando identificar a queixa existente sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento do ensinar/aprender no seu interior.

Pichòn Rivière (1988) enfatiza a importância das observações da temática, da dinâmica no decorrer da entrevista caracterizando a queixa como queixa lamento, identificada por Fernandez (1994) como inibidora do pensamento, levantando a hipótese de que a instituição não está conseguindo encontrar soluções por não permitir pensar, questionar e criticar a situação.

Nesse pensamento Pichòn Rivière (1988) classifica a comunicação oral e explica que esta é aquela que cristaliza o papel de quem sempre tem para oferecer e de quem sempre recebe e o que não está dito pode estar relacionado ao tipo de autoridade que é propagada na instituição criando-se um sistema autoritário, em que não se acredita que o outro possa dar conta de determinada tarefa, sobrecarregando os considerados competentes, assim como pode estar evidenciando a dificuldade em definir papéis deixando-as claros para o grupo da instituição.

Neste caso a queixa não é objetiva, refere-se a várias instâncias da instituição, não se referindo à aprendizagem de uma forma clara, necessitando de um diálogo para que a equipe se torne mais concreta. É comum culpar agentes externos, como as famílias e os professores.

A observação da dinâmica, diz respeito aos movimentos que acontecem durante a entrevista, que, nesse caso, podem servir de referência para que se possa clarear a queixa. A dinâmica dos responsáveis pela instituição pode estar mostrando o medo de realizar um diagnóstico, que se encontra latente e que faz com que evitem a situação, muito embora o discurso seja o de que desejam muito a contribuição.

A sistematização dos dados da entrevista pelos registros da temática e da dinâmica é necessária para se obter um quadro geral da queixa formulada e o procedimento da proposta do diagnóstico para a instituição.

O enquadramento é um instrumento de investigação da realidade e prevê a justificativa e os objetivos do processo diagnóstico a ser desenvolvido, o grupo que será

envolvido, o tempo de investigação, o espaço que será utilizado para a mesma, o material que será necessário, os honorários previstos, e a entrega de um projeto de diagnóstico após a organização do primeiro sistema de hipóteses. Na prática constitui-se um contrato escrito para a instituição estabelecendo relações com o objetivo de prevenir os ruídos na comunicação e tornar o trabalho eficaz.

FORMA DE ATUAÇÃO DO GRUPO OPERATIVO NA INSTITUIÇÃO

A intervenção psicopedagógica na instituição escolar preocupa-se com o sujeito da aprendizagem não especificamente com as particularidades do indivíduo, mas com o funcionamento geral do processo e dos resultados da aprendizagem interiormente e amaneira como tudo pode estar contribuindo para a o aparecimento de dificuldades ou facilidades de aprendizagem.

O enfoque social amplia o âmbito da ação, podendo agir com a instituição, ou com grupos que fazem parte da mesma, relacionando-a com o todo. Visando a transformação o psicopedagogo desempenha um papel na ação preventiva e corretiva na ação junto a pais, professores e equipe técnica no interior da instituição ou com representantes da instituição em forma de grupos.

Os estudos de Pichòn Rivière (1988), relativos à Psicologia Social, vêm contribuindo para o estabelecimento de uma referência teórico - prática dos trabalhos apresentados por Laura Monte Serrat que reelaborou a teoria e técnica de grupos operativos utilizados na ação psicopedagógica.

“A proposta de grupos operativos, apresentada por Enrique Pichòn Rivière na década de 40, na Argentina fundamenta-se em uma psicologia social que acredita no homem como um ser eminentemente social, que não possui necessidades naturais, e sim necessidades existenciais e necessidades humanas” (*Monte Serrat, 2001, P.187*).

As necessidades naturais são relativas ao instinto de auto-conservação e as necessidades humanas se relacionam às atividades culturais, ditadas pela sociedade em que se vive. Esta é uma visão sócio-histórica do desenvolvimento humano cuja crença é a de que o homem nasce com funções psicológicas elementares, semelhantes a de outros animais e para se tornar humano necessita desenvolvê-las, aprendendo a ser humano na coletividade a partir da inter-relações que estabelece com os grupos os quais convive e das apropriações que faz da cultura já construída.

O conceito de operatividade é a capacidade de agir por si, sem esperar que aquele que coordena dê os passos e as soluções prontas para a realização de uma tarefa, mas que coordene a ação dos indivíduos, visando o desenvolvimento da autonomia.

Na teoria de grupos operativos os obstáculos à realização da tarefa são decorrentes da interação grupal, e o indivíduo é visto como parte de um grupo e sua ação é decorrente do interjogo. Nesta visão o indivíduo é visto como o porto voz, mesmo quando realiza uma tarefa em conjunto em diferentes posições caracteriza um movimento dialético que segundo Pichòn Rivière dá-se em forma de espiral.

A situação grupal é configurada pela estrutura, função, coesão, finalidade e número de integrantes, portanto o grupo operativo caracteriza-se por ser uma técnica centrada na tarefa relacionada às necessidades do grupo de uma empresa, de uma clínica, constituindo-se um “instrumento de mediação entre o homem e cultura favorecendo a humanização mediante a tomada de consciência das ansiedades básicas que podem estar interferindo na produtividade de um determinado grupo, possibilitando a integração do pensar, agir e sentir”. (*Monte Serrat, 2001, p190*).

Segundo a autora citada, o coordenador de grupos, sem ser autoritário e nem permissivo, pode adotar uma postura operativa, o que permitirá aos integrantes do grupo desenvolver um comportamento produtivo, sem se tornarem dependentes da autoridade ou desenvolverem em individualismo excessivo.

Para Pichòn Rivière, a psicologia social é a ciência das interações voltadas para a mudança social planejada e que só tem sentido quando aponta para uma visão integradora do que chamou “homem em situação”, que passa a ser o objeto de uma ciência única, em um determinado momento histórico.

O ESQUEMA CONCEITUAL REFERENCIAL OPERATIVO - ECRO

Instrumento único de análise do funcionamento grupal e individual está voltado para a aprendizagem através da tarefa. A atuação psicopedagógica na instituição com o trabalho grupal e individual utiliza o esquema relativo à epistemologia convergente compreendendo-se o funcionamento de uma totalidade grupal horizontalmente e o indivíduo na verticalidade, como se encontra inserido, considerando tanto e dinamicidade das situações, quanto os problemas de adaptação que decorrem das situações.

O ECRO se constitui também como objeto de investigação e é construído na história da instituição e do grupo e depende da contribuição dos indivíduos que os compõem, das suas histórias, dos esquemas conceituais, referenciais, operativos que colocam no interjogo das relações interpessoais.

Segundo Pichòn Rivière (1988) um grupo ou instituição, reúne-se em torno de uma tarefa, conceito que, opõe-se ao de trabalho, cuja etimologia indica a realização de algo por imposição do outro ou por obrigação. Para ele, a tarefa é algo escolhido e construído de dentro para fora, indicando que envolve vontade interior, desejo e motivação por parte de quem realiza. (*Monte Serrat*, 2001 p.192)

Os valores determinam o comportamento de um grupo ou comunidade revelando aprovação ou reprovação do comportamento dos seus elementos.

Os indivíduos assumem papéis nos grupos dos quais fazem parte e a identificação dos papéis desempenhados decorre da história pessoal. Destaca-se, portanto no grupo o líder de mudanças, o líder de resistência, o porta-voz, o bode expiatório e o sintetizador.

O líder de mudanças e o líder de resistência ocupam papéis opostos. O primeiro, procura levar seus elementos ao caminho do novo, e o segundo tenta segurar o grupo para garantir a construção anterior. É no interjogo entre a novidade e o conhecido que o grupo consegue se transformar e crescer.

O porta-voz se ocupa do papel de traduzir em palavras ou ações o desejo do grupo ou parte dele, traduzindo os sentimentos e idéias do interior do grupo.

O bode expiatório assume um papel de aceitação da carga negativa do grupo, ficando este leve e produtivo tendo em quem projetar os seus defeitos.

O sintetizador ouve as discussões do grupo e expressa a síntese da discussão, integrando as idéias ali postas, mesmo que a elas sejam aparentemente opostos.

Na dinâmica grupal a inter-relação dos papéis pode ser norteada pela lei suplementar caracterizada por um fazer pelo outro com o objetivo de carregar o grupo, inibindo a participação efetiva, alguém faz pelo grupo e este já espera que determinada pessoa assuma sua proteção nas situações trabalhosas. O papel desempenhado que complementa outras ações, que auxilia, mas não tira o espaço do outro, permitindo que todos operem, é caracterizado pela lei complementar.

Diante desta concepção, a teoria dos três D, proposta por Pichòn Rivière (1986) em seu livro “A teoria do vínculo”, o desempenho de papéis está ligado à expectativa que se deposita no outro, adjudicando ao mesmo um papel e a disponibilidade deste

outro para servir de depositário desta expectativa (o depositado), passando a assumir o papel adjudicado (*Monte Serrat. 2001. p194*).

Alguns aspectos dos grupos operativos são importantes, tornando-se saudáveis e produtivos, quando estes possuem uma boa rede de comunicação cada membro desempenha um papel específico; existe um grau de plasticidade que lhe permite assumir outras funções e aprender a realidade. Para a autora o trabalho psicopedagógico na instituição terá como objetivo a integração da tarefa objetiva e subjetiva, promovendo uma mediação que permita a execução eficaz da tarefa e os medos, as ansiedades e as culpas podem-se tornar sérios obstáculos para o desenvolvimento de uma instituição e precisam ser enfrentadas, tendo-se em mente o objetivo comum e compreensão dos sentimentos que decorrem da dinâmica institucional. Nesse sentido os elementos do grupo necessariamente não possuem características semelhantes, nem pensar igual e sentir as mesmas coisas. Pichòn Rivière diz que quanto mais heterogêneo foi o grupo e quanto maior a homogeneidade houver na tarefa, maior será a produtividade.

O tipo de dinâmica encontrada na instituição determina os vínculos afetivos e auxiliam na intervenção psicopedagógica. Há dinâmicas em que os indivíduos não se diferenciam, os papéis misturam-se durante a realização da tarefa, promovendo o desenvolvimento de sujeitos e grupos dependentes sem autonomia nem poder de decisão e sem ter iniciativas. Outro exemplo de dinâmica é a que gera culpa e competição ou, seja nas atividades do dia-a-dia um grupo projeta em outras incapacidades e frustrações, sendo incapaz de poder trocar opiniões e idéias, produzindo no grupo, o papel do perdedor, impedindo o crescimento e provocando comportamento de defesa frente à ameaça constante do ataque.

Por outro lado “existem dinâmicas que conseguem manter uma integração dos opostos, apresentando uma vinculação afetiva que possibilita ouvir, ponderar, analisar e concluir sem deixar que as pessoas se sintam derrotadas, mesmo quando a conclusão final for diferente daquilo que se defendia inicialmente”. (*Monte Serrat, 20001, p197*).

A característica dos membros desse tipo de grupo são colaboradores, a dinâmica permite a abertura à mudança e promove o desenvolvimento da instituição.

A leitura que o psicopedagogo faz do funcionamento grupal é extremamente importante para o sucesso de sua intervenção, após o diagnóstico psicopedagógico.

CAPITULO II

PSICOPEDAGOGIA NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

A atenção à diversidade até bem pouco tempo era entendida como uma função específica dos especialistas em psicologia ou outros profissionais cujo atendimento se fazia fora do contexto educacional. Quando esta atuação se realiza na escola o professor deposita a responsabilidade no assessor psicopedagógico ou no especialista em educação especial.

“Atualmente, é inquestionável que o aluno com “problemas” pertence ao local onde está escolarizado e, portanto é uma responsabilidade da escola proporcionar uma educação integral”. (*Rincón Igea. 2005. p58.*)

2.1 - AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.

O autor citado acima comenta que a avaliação psicopedagógica não se refere exclusivamente as funções que o psicopedagogo desempenha, mas que a avaliação é também um espaço compartilhado entre os diversos profissionais da escola e das equipes de apoio.

O modelo de avaliação que o autor defende, vai além da aplicação de testes psicológicos dos quais os resultados orientam as atuações posteriores que o professor tem de cumprir.

Segundo Rincón Igea (2005) a avaliação psicopedagógica é um processo de tomada de decisões que afetam todas as pessoas, que no seu âmbito de saber, intervêm na realidade de um aluno ou aluna.

Na perspectiva de que o contexto desempenha um papel fundamental do desenvolvimento da criança, a avaliação deverá considerar a família, a interação mantida pelo filho com os pais e outros membros da família nas atividades do dia-a-dia. A natureza das experiências que os pais oferecem aos seus filhos, em uma avaliação parece mais significativa do que a coleta de informações tradicionalmente feitas como, situação sócio-econômica, ocupação dos pais, relação do casal entre outras.

O autor considera a necessidade do conhecimento do conjunto de atividades na qual a criança participa durante o dia e o tempo para cada uma dessas atividades e sugere instrumentos de coleta de informações mais qualitativos a partir da observação

no meio natural e ou de entrevistas, porém não cita exemplos desses instrumentos e reconhece que isto acrescenta uma nova complexidade à tarefa diária dos profissionais que não poderão renunciar a este avanço que mesmo aos poucos apontam para esta direção.

A avaliação fornecendo a informação relevante a respeito das experiências diárias que os pais oferecem ao filho, os profissionais estarão em condições de tomar decisões relativas à intervenção mais adequada às suas características e, portanto, mais eficazes.

Sales e Dalmaú (2000), no texto sobre a avaliação psicopedagógica: fases, procedimentos e utilização, comentam que a avaliação psicopedagógica foi objeto de profundas modificações durante os últimos anos, deixando de ser um processo que servia para classificar os alunos averiguando o que não sabiam, para ser um processo dirigido a apoiar a tomada de decisões sobre a sua situação escolar.

Apoiada nas preposições da reforma educativa concretizada na lei do ordenamento geral da educação espanhola (LOGSE), “a avaliação deve servir para melhorar a atenção educativa de cada aluno e deve ser o ponto de partida de todas as tomadas de decisões que deveriam ser tomada em seu processo de aprendizagem”. (Sales e Dalmaú 2000 p.215).

Complementando este pensamento os autores enfatizam que avaliação psicopedagógica não deve ser diferente da avaliação escolar, deve ser complementar a esta e deve compartilhar com ela das mesmas finalidades. Podem ser dirigidos a um aluno ou grupo de alunos que apresentem necessidades educativas especiais, ao longo da sua escolaridade ou em momentos essenciais da mesma, devendo ser realizado os ajustes necessários no cuidado educativo.

O contexto escolar no qual o aluno ou o grupo de alunos se encontra será a referência para o processo avaliativo. O professor deve compartilhar analisando conjuntamente dos resultados obtidos e introduzindo progressivamente, as mudanças necessárias na atenção educativa.

As fases e procedimentos da avaliação psicopedagógica citadas a seguir serão descritos esclarecendo cada item dado à importância que representa nesse processo.

- Avaliação da informação que a escola já possui sobre o aluno;
- Avaliação da situação inicial. Instrumentos de ajuda para o registro da informação;
- Avaliação das competências curriculares;
- Observação em sala de aula;

- Análise dos trabalhos dos alunos;
- Provas Psicopedagógicas;
- Devolução da informação e proposta de trabalhos;
- Entrevistas familiares;
- Acompanhamento.

A avaliação da informação que a escola já possui sobre o trabalho, é aquela obtida no momento em que as famílias formalizam sua matrícula na escola, registrada por algum membro da equipe de educação ou pelos próprios orientadores que aproveitam este momento para entrar em contato com a família. Estes dados serão atualizados ao longo da escolaridade do aluno e ampliados com outros que compõem a ficha individual do aluno.

A avaliação psicopedagógica se utiliza dos dados pessoais do aluno como: nome, sobrenome, data de nascimento e endereço, dados pessoais do pai, da mãe ou responsável, composição familiar e pessoas que vivem na residência, língua habitual familiar e outras línguas utilizadas na família, utilização de algum serviço escolar, alimentação, atividades-extras escolares realizadas na própria escola, pessoa responsável que acompanha e pega o aluno no colégio, dados médicos básicos relativos ao estado de saúde em geral, vacinas, controle médico, observações médicas significativas, escola de procedência, motivos de transferência, aspectos que os pais consideram importantes e outras preocupações.

Avaliação da situação inicial constitui um instrumento de ajuda para o registro da informação. A partir da primeira solicitação de intervenção deve-se obter o maior número de informações possíveis a respeito da situação atual do aluno e dos aspectos que mais preocupam os profissionais e que provavelmente, foram os motivos imediatos de consulta ao psicopedagogo.

A avaliação prévia se faz necessário segundo Sales e Dalmaú (2000), para os alunos com necessidades educativas especiais, que ingressam pela primeira vez na escola em qualquer etapa do ensino, como requisito de matrícula. A partir das informações obtidas estas subsidiam o programa de trabalho com a equipe de professores.

Os registros são importantes e ajudam a entender a avaliação psicopedagógica como um processo positivo e construtivo. Informações escritas da visão inicial servem de análise comparativa com as demais realizadas no processo do trabalho

psicopedagógico servindo a tomada de decisões. Exemplos disto são as revisões de trabalhos escolares, os materiais curriculares e observações da dinâmica das aulas.

As autoras apresentam um esquema resumido para trabalhar com professores de todas as etapas, que transcrevo a seguir:

- Dados pessoais do aluno. Período. Repetências. Nome do Orientador (a). Informações significativas sobre os aspectos que interferem no processo de ensino e de aprendizagem;
- Dados ou situações familiares relevantes. Detecção do problema ou problemas. Motivos da Solicitação. Qual é o problema principal;
- Ações já realizadas para ajudar na resolução do problema;
- Dados relativos às áreas curriculares em que se observem maiores dificuldades, com uma especial atenção às que podem ser consideradas básicas ou fundamentais em cada etapa;
- Avaliação do que o aluno é capaz de realizar em relação ao trabalho em aula e com que apoios (ajuda do professor ou de outros colegas);
- Adaptação das atividades ou materiais. Materiais curriculares que o aluno utiliza;
- Atitudes e normas básicas (constância no trabalho, interesse, esforço, aquisição das normas básicas para trabalhos, interação com colegas e ou adultos, participação na vida da escola, etc.);
- Vivência que aluno tem de sua problemática;
- Vivência que a família tem da problemática do aluno e expectativa em relação a sua evolução.

Outro aspecto da avaliação refere-se aquelas das competências curriculares que é explicada na capacidade do aluno em relação às áreas instrumentais e permite que o orientador reflita mais sobre o aluno. Nesta etapa da avaliação procedimentos de análise da evolução da situação do aluno são recomendados ou uma exploração individual ou de grupo com maior nível de profundidade. Outros procedimentos como a análise da situação inicial mediante observações em sala de aula, a revisão de trabalho, produções escolares e aplicação de provas psicopedagógicas são necessárias e de igual valor aos citados.

A observação em sala de aula é um aspecto da observação explicado pelas autoras sobre o ponto de vista da finalidade principal que é a de obter uma informação aproximada da dinâmica da aula em seu conjunto. Recomendam-se cautela na direção do planejamento, a realização e a análise dos resultados dessa observação, esclarecendo

que é determinante o tipo de relação com o professor que formulou a solicitação inicial e condiciona as possibilidades de trabalho e colaborações futuras. É conveniente também evitar os julgamentos categóricos, porque as situações da sala de aula são complexas dificultando que se elabore uma conclusão definitiva a partir de poucas sessões de observações.

A observação quando atende a uma finalidade mais concreta e diferente da situação de contato inicial deve ser combinada com os (as) professores (as) sobre a atividade mais adequada a ser realizada para o momento, informando-lhe sobre a finalidade, o tempo de permanência na sala de aula e qual será o papel do observador. A informação obtida mediante a observação proporciona um melhor conhecimento da prática educativa do professor facilitando o ajuste do trabalho conjunto entre este e o psicopedagogo. (*Sales e Dalmaú , 2000, p.218.*)

As autoras aconselham fazer uma breve discussão da situação da aula ou da atividade que está sendo realizada, assim como do momento de desenvolvimento no qual se encontra, estando atento aos seguintes aspectos transcritos abaixo:

Na observação em relação à atividade geral do grupo, onde ocorrem às aprendizagens dos alunos e as relações interativas entre eles e o professor, observa-se a ligação entre as diversas atividades, o tempo, o material e apresentação de trabalho.

No início da atividade, ordem oral ou escrita, as explicações em relação ao material a ser utilizado e o acompanhamento da ordem oral, por partes, em pequeno grupo ou individual, com a ocorrência da mesma e como se assegura a compreensão.

No desenvolvimento da atividade conjunta observam-se os pequenos grupos ou grupos individuais e atividades diferenciadas do tipo: receptiva, reprodutiva ou produtiva.

Na atitude geral do grupo importa o interesse pela tarefa, o acompanhamento da tarefa pelos alunos, o grau de envolvimento, a perda progressiva do interesse, recondução da atividade e a eficácia das intervenções do professor;

Na realização das atividades importa o número de alunos que acompanha a atividade, a estimativa das dificuldades mais gerais do grupo, o tempo médio e da execução, a apreciação geral da elaboração das tarefas escritas, as intervenções de disciplina e esclarecimento, organização, correções gerais, as ajudas solicitadas, as propostas de reflexões gerais ou individuais, para dar ânimo e outras intervenções alheias à tarefa;

No final da atividade interessa a intervenção final do professor para refletir sobre a tarefa realizada, o tipo de correção coletiva, individual, autocorreção, sistema de registro do trabalho realizado, proposta de trabalho individual ou de grupo com a finalidade de consolidar os conteúdos e avanço da atividade para a próxima sessão.

Em relação ao aluno é importante observar a interação aluno-professor, quem tem a iniciativa, ou a iniciativa que predomina por parte do aluno e o tipo de respostas. A facilidade ou não que o professor dá para que os alunos se ajudem entre eles, se orientem. Neste contexto é importante perceber se o aluno solicita a ajuda de outro ou de outros colegas.

A Intervenção do professor para com o aluno se relaciona aos aspectos da disciplina, organização, avaliação, ânimo, insistência reiterada, proposta, modelo, explicação complementar, e a verificação se o aluno entendeu a nova explicação.

A intervenção do aluno para com o professor, relativo ao número de intervenções para solicitar ajuda em relação à tarefa, a revisão de qualquer aspecto da mesma e as intervenções não relacionadas com estas.

Na observação em relação à atitude do professor para com os alunos em geral considerando o clima social da aula, observa-se a condição dos alunos se mostrarem satisfeitos e participativos, do professor manter-se numa relação personalizada e cordial e o aumento do tom da voz ao longo da interação.

Sobre o controle que o professor exerce no grupo, observam-se as estratégias que utiliza para motivar os alunos ou para reconduzir situações e para estabelecer a ordem.

Para proceder à análise dos trabalhos dos alunos, as autoras aconselham considerar os seguintes aspectos:

- Tipo de material que utiliza como: livros, textos, anotações, cadernos, folhas, pastas, etc.
- Normas de trabalhos relativos a obediência as normas estabelecidas em aula, tais como: título, margem, data, organização do espaço da folha e distribuição das atividades, arquivos dos mesmos, etc.
- Nível de elaboração dos trabalhos como sendo completos e incompletos e a qualidade da escrita.
- Tipos de atividades que realizam com mais freqüência, mais esporadicamente ou quase nunca.
- Erros mais comuns.

- Avaliação dos trabalhos por parte do professor, tipo de correções e comentários escritos.

Os resultados dos trabalhos dos alunos devem ser comparados entre si observando-se as diferenças significativas, a evolução ao longo do curso. Os comentários entre os grupos de alunos sugerem os argumentos e a avaliação dos mesmos. A participação do professor é fundamental nesta análise a fim de avaliar e realizar as mudanças necessárias.

O nível de elaboração dos alunos, os materiais curriculares, o sistema de correção, auto-correção é conhecida pelo profissional fazendo a revisão dos trabalhos realizados pelos mesmos.

De acordo com as autoras as provas psicopedagógicas são instrumentos que permitem obter informações sobre o nível de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos curriculares. Consideram que o mais importante é observar o processo de realização das tarefas que o aluno efetua e as estratégias que emprega; informação que permite conhecer melhor seu estilo de aprendizagem e as eventuais dificuldades que possa ter e que será utilizada para ajudar o aluno a superar os problemas detectados bem como o ajudará a continuar progredindo em sua escolaridade. Estes são exemplos de provas que poderão ser utilizadas, conforme Sales e Dalmaú (2000, p.220).

- Provas psicopedagógicas de avaliação individual.
- Provas pedagógicas graduadas para a educação infantil e para séries iniciais do ensino fundamental.
- Inventário de detecção prematura.
- Teste de Análise de Leitura e de Escrita.
- Prova de Linguagem Oral.
- Pautas e registros de observação e de avaliação.

Existe uma diferença entre as provas pedagógicas e os testes psicopedagógicos. Estes últimos trazem poucas informações para a intervenção psicológica na estrutura escolar.

A utilização das provas psicopedagógicas depende do contexto e da informação que se deseja obter a partir da solicitação inicial e das informações já obtidas nas fases anteriores do processo. A sua aplicação não deve ser realizada com rigidez.

É importante que o aluno seja informado sobre o motivo pelo qual realiza o trabalho com o psicopedagogo fora da escola, que tipo de trabalho realizará, se está disposto a prestar ajuda. Comentar os resultados da avaliação com o aluno e antecipar a

informação, de que o mesmo será orientado nos aspectos que precise melhorar. Relacionar-se bem com o aprendiz criando um clima favorável e finalmente estar informada sobre a vivência escolar, relação com colegas, rendimento escolar, interesses e motivações, relação familiar e relações sociais.

A devolução da informação se dá ao final do trabalho individual, mediante uma entrevista com os profissionais envolvidos no processo educativo do aluno comentam-se os resultados partindo sempre de uma avaliação positiva do mesmo, destacando sua capacidade. É também um momento de planejar conjuntamente algumas ações educativas e explicar a situação do aluno no contexto escolar ao invés de interpretar a origem do problema. Por meio de um resumo escrito de avaliação orienta-se sobre o trabalho a ser realizado e os compromissos que os envolvidos (aluno, professor, profissionais e família) assumirão sobre as ações, reuniões e acompanhamentos.

A entrevista familiar é uma fase importante onde o psicopedagogo reunirá a família para comunicar o resultado da avaliação e as ações educativas que serão realizadas, enfatizando aqueles aspectos que tem relação com a situação familiar. Aconselha-se não reunir a família com muitos profissionais para evitar transformar a entrevista em um tribunal.

O psicopedagogo deve estar seguro da sua função e não confundir o seu papel com o do professor na tomada de decisões com relação aos alunos e o contato mais próximo com a família.

No acompanhamento é importante estabelecer um calendário com o objetivo de organizar as ações de reuniões sistemáticas com o professor, observações em sala de aula, acompanhamento dos trabalhos escolares dentre outras. Durante este processo são apresentadas sugestões no currículo tais como: aspectos metodológicos mais adequados, materiais, critérios para a avaliação, atendimentos pessoais que se fazem necessário. Ao final de um período escolar o acompanhamento servirá para a tomada de decisões relativas ao próximo período assegurando as mudanças necessárias, os apoios pessoais e materiais curriculares diferenciados para o aluno com atenção especial. Os registros devem ser realizados, escrevendo os acordos e decisões sistematizando dessa forma a informação a fim de facilitar a supervisão e o acompanhamento.

2.2 - INTERVENÇÃO E ACESSORAMENTO PSICOPEDAGÓGICO

Inúmeros modelos de intervenção e assessoramento psicopedagógicos foram encontrados na leitura deste assunto que será abordado. O foco, entretanto, aqui tratado é o de um modelo de intervenção que facilite a compreensão das funções das equipes de apoio. “As práticas profissionais mais conhecidas eram baseadas em modelos psicológicos e ou pedagógicos centrado no aluno com dificuldades de aprendizagem, escolarizado em centros regulares ou especiais, que padecia de algum tipo de deficiência de origem física, psíquica ou sensorial, ou que apresentava condutas incompatíveis na sala de aula”. (Rodriguez, 2005,p.53).

Nesse modelo descrito o psicopedagogo trabalhava o aluno na clínica, individualmente, descontextualizado de sua classe com aplicação de testes psicológicos ou pedagógicos diagnosticando o que acontecia, para em seguida orientar o professor da forma de tratamento adequado conforme o diagnóstico efetuado.

Este tipo mais individualizado de intervenção responsabilizava o profissional criando expectativa por parte do professor e da família de mudanças e soluções muito superiores as reais.

De acordo com a leitura realizada no texto de Rodriguez, (2005) esse modelo de intervenção tinha sua explicação em duas razões fundamentais que considero importantes descrever porque explica a origem das práticas aceitas e praticadas pelos psicopedagogos fora do contexto escolar.

A primeira razão o autor explica como aquela amparada pela lei do ordenamento geral da educação do sistema espanhol (LOGSE, 1970), cuja concepção psicológica subjacente era o condutismo, e cujo paradigma pedagógico imperante era o do processo produto. Isto de um lado e por outro a promulgação e o posterior desenvolvimento da lei 13/1988, de integração social dos portadores de deficiências. Soma-se a estas razões o fato de que muitos profissionais das equipes vinham da educação especial, cujo modelo de intervenção era fundamentada no educativo – assistencial, sendo coerente com o planejamento de intervenção psicopedagógica por parte das equipes de apoio, relativo ao contexto normativo e educativo.

Com a consolidação da lei, as equipes e a evolução dos princípios na área da educação esses modelos de intervenção entraram em crise cujas raízes o autor explica pela convergência de vários motivos: a mudança substancial do sistema educacional e nas concepções dos mecanismos que interferem nos processos de ensino e

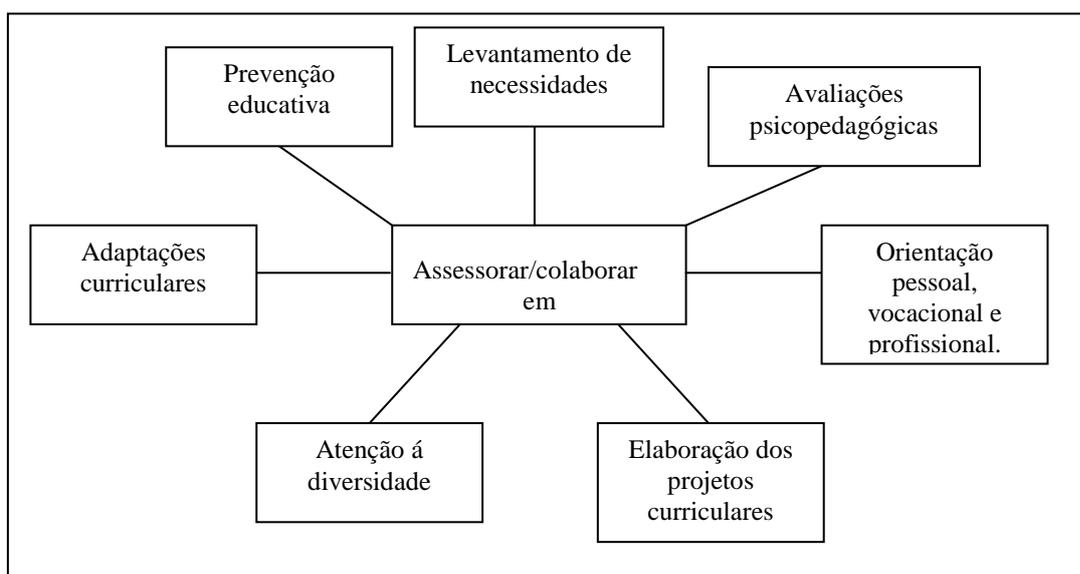
aprendizagem; os novos enfoques nos currículos a partir da aprovação da lei de ordenamento geral da educação do sistema espanhol (LOGSE) em 1990, cujas bases psicopedagógicas se apóiam em concepções construtivistas; o paradigma de pesquisa-ação que foi introduzido fortemente na Espanha e a concepção do estabelecimento escolar e sua relação com o ambiente a partir de uma perspectiva sistêmica.

Esses motivos foram, entre outros, “fatores determinantes na reflexão e na redefinição conceitual do modelo da intervenção mediante assessoria, que na atualidade, é amplamente aceito e disseminado como um processo compartilhado entre os diversos profissionais psicopedagogos, tutor e ou professor de área, família, numa relação simétrica, cada um a partir do seu saber, e contextualizado no estabelecimento escolar”. (Rodríguez. 2005, p53).

Uma das intervenções comuns a este modelo comentado pelo autor acima citado é o da avaliação psicopedagógica dos alunos com necessidades educativas especiais com a finalidade de indicar o melhor espaço para sua escolaridade, e outra, à colaboração com as escolas, os alunos e as famílias na mudança de etapa dos aluno, em geral, e os que apresentam necessidades educativas especiais, em particular.

A intervenção situada nos estabelecimentos escolares se manifesta com mais clareza a “concepção subjacente e a intervenção do psicopedagogo”. (Rodríguez, 2005 pág. 55).

O quadro apresentado a seguir mostra as funções do psicopedagogo no processo de intervenção nas escolas e Instituições.



Fonte: Rincón Igea, 2005. p.56.

Como mostra o quadro acima citado, o assessoramento na prevenção educativa refere-se às intervenções que facilitam um clima afetivo e positivo colocando as bases necessárias para a recondução às coisas que apresentarem situações de conflitos. Faz também referência ao conjunto de atuações que tendem a compensar realidades inicialmente desiguais.

A função do psicopedagogo de assessorar no levantamento das necessidades, trata de evidenciar as necessidades de um aluno ou grupo de alunos, bem como dos professores.

O trabalho sistemático com os alunos e professores de um estabelecimento escolar permitem aos profissionais ter uma visão de conjunto próximo à realidade daquela escola, possibilitando a detecção dos pontos fortes e fracos da Instituição.

O assessoramento nas avaliações psicopedagógicas o autor atribui a esta função, em conjunto com a atenção a diversidade, aquela que com maior clareza se atribui às equipes de apoio e concretamente aos psicopedagogos na expectativa escolar e social. Deposita neste profissional a responsabilidade sobre os alunos com dificuldades psicológicas, físico ou sensorial de conduta que tradicionalmente eram da competência dos psicólogos.

Conforme se lê em Rodriguez (2005) o assessoramento na elaboração do projeto curricular do centro educativo (PCC) é entendido na ótica da colaboração que parte das necessidades da escola e das pessoas que fazem a solicitação ao assessor psicopedagógico que ajuda a dinamizar, a centrar os objetivos nas tarefas de forma compartilhada de acordo com o contexto institucional.

Lieberman, (1988) considera este contexto quando define que o assessor psicopedagógico tem que “trabalhar com em vez de interferir sobre”. (Rodriguez, 2005, p.58.).

Outro aspecto importante é o assessoramento nas medidas para atender a diversidade dos alunos. A diversidade a ser considerada deve incluir os alunos, os professores e a própria instituição de ensino, sujeito de intervenção.

A origem dessas diferenças o autor situa em causas externas e internas.

Como causas externas têm os fatores sociais; a origem geográfica, o meio social em que se vive, ou nível sócio econômico familiar. Incluem-se aqui as diferenças de cultura, a linguagem, de escala de valores, de ideologias e de religiões.

As causas internas envolvem os fatores psicológicos, como; o caráter, o estilo e o ritmo de aprendizagem, as capacidades, a motivação e os interesses.

A escola deve evitar que essas diferenças sociais ou pessoais se convertam em desigualdade, propondo ações educativas que integre e promova o aluno, favorecendo a igualdade de oportunidades.

O autor cita o próprio currículo da escola como uma ferramenta poderosa e compensatória para as desigualdades. A maneira de apresentar os conteúdos, a priorização de objetivos, o planejamento de atividades, a distribuição do tempo, a organização do espaço, o agrupamento dos alunos e os critérios de avaliação que a escola pode contextualizar de acordo com as características dos alunos.

A colaboração do psicopedagogo neste caso se dá mediante a solicitação de um professor sobre um aluno ou grupo, procedendo a análise das necessidades educativas especiais, partindo das diferentes etapas de intervenção ou seja a avaliação, sugestão de mudanças nos recursos didáticos e as adaptações necessárias que facilitam o ensino aprendizagem.

Assessorar nas adaptações curriculares, leva em consideração a flexibilidade do currículo, a adaptação curricular que deve proporcionar ao aluno com necessidades educativas especiais um apoio significativo que atenda as características e competências próprias. Há alunos que necessitarão de um tipo de apoio pontual de adaptação nos materiais ou em algumas atividades concretas. Outros alunos que precisarão de uma modificação dos elementos dos currículos. A intervenção dos psicopedagogos se dá junto com o professor no planejamento que se inicia com avaliação e por meio da análise prática educativa na sala de aula, passando pela entrevista familiar.

De acordo com Rodriguez, (2005) o psicopedagogo deverá seguir os seguintes procedimentos:

- Atualizar o nível de competência do aluno, como ponto de partida;
- Averiguar seu estilo e ritmo de aprendizagem para ajustar ao máximo a resposta;
- Constatar em que conteúdo ou atividades apresenta maiores dificuldades para planejar tarefas graduadas de dificuldades e resgatar os conteúdos nucleares;
- Averiguar o grau de interação com o resto dos companheiros e companheiras do grupo para compor agrupamentos cooperativos;
- Analisar como é e de que maneira são apresentadas às tarefas, se há necessidades de apresentá-las, por meio de outros recursos, quais apoios são utilizados habitualmente;

- Analisar se os materiais didáticos de que dispõe são motivadores e significativos, como é e de que maneira se distribuem o tempo os espaços para otimizá-los, qual é a proporção de trabalho individual, em pequeno grupo ou coletivo, quais critérios são usados para a avaliação, como se avalia, em que momentos e quais instrumentos.

Concluindo, a adaptação curricular, inter-relaciona a prática educativa do docente as características dos alunos.

Convém que todas as decisões tomadas no processo, sejam registradas e que sirvam de documentos para posterior acompanhamento necessário.

No assessoramento da orientação pessoal, vocacional e profissional o psicopedagogo compõe a equipe de orientação na escola e sua atuação neste aspecto do assessoramento deve ser o de colaborar “fornecendo a informação pertinente dos alunos que se matricularam nas instituições desde as escolas de ensino fundamental, especialmente daqueles que apresentam necessidades educativas especiais”. (Rodríguez, 2000, p64.).

A elaboração de instrumentos tais como; questionário, roteiro, guia de coleta de informação e análise de dados, são da competência do assessor psicopedagógico. Especificamente em relação à orientação, contribuição no esboço e execução do projeto da escola e informa as opções formativas sobre o mundo do trabalho assim como os requisitos para nele ingressar. Orienta as famílias e os alunos com necessidades educativas especiais com informações e alternativas de formação.

CAPÍTULO III

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A origem da categoria das dificuldades de aprendizagem, como hoje é conhecida, desenvolveu-se a partir do conceito de “criança com lesão cerebral” Formulada por Alfred Strauss (Neuropsiquiatra) e Beinz Wernes (Psicólogo especializado em psicologia comparada e do desenvolvimento), quando trabalharam juntos, por aproximadamente treze anos, numa instituição do Michigan, conhecida por “Wayne Corenty Kaining School”. (*Polity, 2001 p.19*).

Esses pesquisadores tentaram estabelecer diferença entre crianças com retardo mental endógeno e exógeno. Perceberam que, a maioria das crianças que apresentavam dificuldade na aprendizagem, apresentava sintomas comportamentais característicos de crianças com lesão cerebral mínima (conhecida como lesão de Strauss) e que incluíam os seguintes componentes:

- Distúrbios perceptuais;
- Perseveração;
- Dispersividade;
- Distúrbios conceituais e do pensamento;
- distúrbios motores, em especial hiperatividade e desajeitamento.

Esses componentes sofreram modificações, sendo ampliados, subdivididos e tornados mais específicos, mas ainda constituem o núcleo das principais características comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Segundo a autora desde 1940, educadores, psicólogos, psiquiatras e neurologistas reconhecem que existe um grupo de crianças, com inteligência normal ou acima da média, que não obtém sucesso nos estudos em decorrência de deficiências neurogênicas de aprendizagem. Muitas delas têm sido consideradas como portadoras de lesão cerebral mínima. Entretanto, em paralelo a esta visão organicista, aponta-se um conjunto de termos comportamentais, que tem sido usado para identificar a dificuldade dessas crianças.

Pode-se citar:

A dislexia – prejuízo na capacidade de leitura;

A disgrafia – dificuldade de expressar idéias por escrito;

E a deficiência perceptual – dificuldades na diferenciação de figuras – fundo, inversão de letras e algarismos, reconhecimento precário de formas.

Quando um aluno tem uma dificuldade de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade, ou sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar o seu potencial, passa a ser motivo de preocupação e investigação de possíveis dificuldades, buscando ajudas pedagógicas específicas necessárias para atingir os fins da educação.

A dislexia cujo termo significa dis = alteração e lexia = referente a letras, leitura, foi utilizado pela primeira vez em 1917, na Inglaterra por J. Hins Helwoold, é também conhecida como cegueira verbal, disfunção cerebral mínima, dislexia evolutiva decorrente de algum trauma posterior ao nascimento e dislexia genética.

As definições explicam a dislexia como uma dificuldade duradoura na aprendizagem da leitura e na aquisição do seu automatismo em crianças normalmente inteligentes, escolarizadas e isentas de distúrbios sensoriais. É uma dificuldade específica para identificar, compreender e reproduzir os símbolos escritos, que tem como consequência perturbar profundamente a aprendizagem da leitura e da ortografia, caracterizados pela inversão de letras e sílabas.

A dislexia não é uma doença. Caracteriza-se numa síndrome, ou seja, um conjunto de sintomas que atinge um número considerável em todo o mundo. Atinge principalmente o sexo masculino, e refere-se a uma dificuldade específica para aprendizagem da linguagem em sua forma gráfica, a uma dificuldade de lidar com o “léxico”, tanto no nível de compreensão com de expressão, sem que haja, contudo nenhum déficit cognitivo.

As características mais comuns presentes na dislexia são:

- Distúrbios de Memória (deficiências de alcance e recordação imediata e retardada);
- Distúrbio de Memória para Sequência (durante a leitura a criança não consegue lembrar a sequência de letras ou sons dentro das palavras, implicando numa leitura errônea);
- Orientação direito-esquerda (incapacidade de identificar direito-esquerda);
- Orientação temporal (dificuldade de adquirir noção de tempo, hora, dia e mês);
- Imagem corporal (figura humana desorganizada, porém pouca dificuldade de nomear as partes do corpo);

- Escrita e soletração (se a aquisição da escrita procede da leitura, a criança disléxica de um modo geral é incapaz de escrever mais do que consegue ler);
- Distúrbio topográfico (dificuldade de ler gráficos, mapas, etc.);
- Distúrbio do padrão motor (distúrbio de lateralidade e dificuldade de coordenação motora);
- Confusões entre letras e sílabas ou palavras com diferenças sutis de grafia (a-o, c-o, e-c, f-t, h-n, i-j, m-n, v-u, etc.);
- Confusão de letras que possuem um ponto de articulação e cujos sons são acusticamente próximos (d-t, j-x, c-g, m-b-p, v-f), confusão de letras com grafia similar, mas com diferente orientação no espaço (p-d, b-p, b-q, d-b, d-q, n-u, w-n, até, etc.);
- Inversões parciais ou totais de sílabas ou palavras (me-em, som-mos, sol-los, etc.);
- Substituição de palavras por outras de diferentes significados (salvou-soltou);
- Adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras, pular perder ou retroceder linhas, espelhamento de letras;
- Leitura hiperanalítica e decifratória de velocidade lenta e pouca compreensão.

A disortografia consiste em falhas no uso dos processos gráficos que representam à linguagem oral. Para essa representação o indivíduo deve conhecer os símbolos gráficos que representam os sons falados, entender a relação entre linguagem e escrita falada, saber juntar os símbolos gráficos para formar unidades lingüísticas com sentido e uso correto de pontuação.

Algumas características presentes são: confusão, inversão, omissão, dificuldade em transcrever letras e palavras, confusão de gênero, de número, erros sintáticos grosseiros e dificuldades na compreensão da escrita.

A disgrafia é uma deficiência na qualidade do traçado gráfico sem que haja déficit intelectual ou problemas neurológicos. É conhecido normalmente por “letra feia”. Na disgrafia, há o envolvimento de diversas intervenções no nível motor, mais especificamente um distúrbio na integração viso-motor (a criança apresenta uma debilidade na transmissão de informação ao sistema motor, instabilidade e perturbações leves da organização cinética e tônica).

Algumas características presentes são:

- Dificuldade de organizar sua escrita no papel (apresentam falhas nas margens);
- Espaço desordenado entre as palavras e as linhas, (com escritas ascendentes e descendentes);

- A letra tem um traçado irregular em sua dimensão (com hastes deformadas e anéis empelotados);

- Letras demasiadamente grandes ou pequenas.

A discalculia refere-se a dificuldades na conceitualização, no reconhecimento do número e falhas nas operações aritméticas, ela pode vir a ser associada à dislexia, embora não seja muito freqüente.

Algumas características específicas são:

- Inversões dos números;

- Inversão na posição dos números;

- Dificuldade na composição dos números (123 = 100203);

- Dificuldade de reconhecer os números (tanto na forma visual como auditiva);

- Dificuldade em realizar cálculos mentais, dificuldade na posição dos números para efetuação das operações;

- Dificuldade na compreensão do enunciado aritmético ou significado das palavras operativas (mais, menos, maior, menor, etc.).

A dificuldade de aprendizagem na década de 1960 passou a designar crianças portadoras de lesão cerebral mínima não associada necessariamente a distúrbio neurológico.

Segundo Polity, (2001), para o Comitê nacional de dificuldades de aprendizagem, este é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.

Estas desordens são intrínsecas aos sujeitos, presudidamente devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período da vida.

Problemas de controle de comportamento, percepção social e interação social, podem existir junto às dificuldades de aprendizagem, mas elas não constituem por si só uma desordem de aprendizagem.

Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente a outras condições desfavoráveis, (o retardo mental, a desordem emocional e problema sócio-motor) ou influências externas (como diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada) elas não são o resultado dessas influências ou condições.

Segundo o Instituto nacional de saúde mental, “Dificuldade de Aprendizagem é uma desordem que afeta as habilidades pessoais do sujeito em interpretar o que é visto, ouvido ou relacionar essas informações vindas de diferentes partes do cérebro”. Essas

limitações podem aparecer de diferentes formas: dificuldades motoras no falar, no escrever, coordenação motora, autocontrole ou alteração. Essas dificuldades abrangem os trabalhos escolares e podem impedir o aprendizado da leitura, da escrita ou da matemática.

Essas manifestações podem ocorrer durante toda a vida do sujeito, afetando várias facetas: trabalhos escolares, rotina diária, vida familiar, amizades e diversões. Em algumas pessoas as manifestações dessas desordens são aparentes. Em outras, aparece apenas um aspecto isolado do problema, causando pequeno impacto em outras “áreas da vida”.

A Classificação Internacional das Doenças (CID), da Organização Mundial de Saúde (OMS) define “transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares” como:

- Perturbações que interferem significativamente nas realizações escolares ou nas atividades da vida diária nos quais ambas as habilidades, aritméticas e de leitura ou do soletrar, estão significativamente comprometidas, mas na qual o transtorno não é explicável apenas em termos de retardo mental ou aprendizagem inadequada;
- Transtornos inespecíficos, nos quais há uma incapacidade significativa de aprendizagem que não pode ser explicada apenas por retardo mental, problemas de acuidade visual ou escolaridade inadequada.
- Transtornos mistos do desenvolvimento, são classificados como uma mistura de transtornos específicos do desenvolvimento da fala, da linguagem, das habilidades escolares ou da função motora, mas no qual nenhum predomina superficialmente para construir o diagnóstico principal.

A autora explica que a multiplicidade de fatores que envolvem uma tarefa acadêmica (escrita, leitura e cálculo) demanda a existência e integridade de neurônios bem como de suas conexões. E que são nas áreas associativas do cérebro (temporal inferior, parietal inferior e pré-frontal) que se encontram as mais complexas organizações do ponto de vista da “citoarquitetura” neuronal, de neurônios especializados para o desempenho de importantes funções mentais. Quando ocorrem falhas no processamento das informações, comprometendo a integridade dos neurônios, bem como suas conexões, todo o processo pode se fragmentar, gerando dificuldades de aprendizagem.

Considerando o exposto compreende-se porque a experiência de sujeito com esta característica se mostra desorganizada e desestruturada com poucas disponibilidades

para a aquisição de novos conhecimentos. Diante disto é necessário conhecer como o cérebro funciona para que se possa fazer a intervenção adequada.

As definições citadas evidenciam a diversidade de manifestações e etiologias das dificuldades de aprendizagem, que exigem, assim, diferentes olhares e procedimentos.

O reconhecimento das dificuldades do aluno é um passo importante para não rotulá-lo. Sabendo que estes exercem um efeito negativo sobre as competências que estão preservadas e abalam a auto – estima do sujeito. Por outro lado são de grande utilidade o reconhecimento da capacidade do aluno e a clareza de que algo pode ser feito.

A ajuda e compreensão oferecida pelos pais e pela escola as crianças já melhora a condição dos mesmos e reduz os conflitos emocionais que resultam em um contínuo fracasso.

Polity, (2001) argumenta que as dificuldades de aprendizagem, de origem orgânica podem ser bastante definidas e claras levando-nos a supor que a área emocional e o ambiente familiar tiveram pouca ou nenhuma participação no seu aparecimento e determinação. Exemplo disso são os distúrbios de ordem neurológica, que implicam numa perda de capacidade de aprendizagem.

Os problemas desses distúrbios neurológicos são encontrados nas escolas como:

- Lentidão de raciocínio;
- Falta de atenção;
- Desinteresse.

Ainda citando os argumentos da autora que cita Ratey, (1997), baseado nas teorias organicistas, na neuropsicologia, admitem que os distúrbios mentais, mesmos brandos, podem se tornar muito piores num ambiente cheio de ruídos, numa família ruidosa (aqui entendida como um sistema onde a comunicação é difícil ou mesmo impossível, devido a padrões disfuncionais).

O nível de funcionamento dos pais sempre altera o problema com base biológica ou não do filho. A criança hiperativa tornar-se-á mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família funciona desta forma.

Avaliando-se as dificuldades de aprendizagem, no contexto familiar e nas redes sociais mais amplas com a terapêutica e a escola, não se procura um responsável pela química cerebral, mas tenta-se entender como as situações serão encaradas e administradas.

Conforme o que se lê no texto de Polity parafraseando Ratey, se nascemos com algum alelo (referindo-se ao gene que pode gerar um distúrbio cerebral) vamos acabar caindo em algum lugar do aspecto deste problema (do mais grave ao mais brando). Mas, as formas de desenvolvimento de nossos problemas, se serão atentos, hiperativos, com dificuldades específicas de aprendizagem, talvez seja determinada pela vida.

Estudos realizados por Schwartz apud Ratey (1998) mostraram que pacientes com problemas na química cerebral (TOC – Transtornos Obsessivos Compulsivos, Hiperativos) podem alterar essa química, ao contrário do que sempre se pensou, a partir de alterações no comportamento, pois segundo ele o meio ambiente (e aqui se pode incluir a família) afeta a biologia cerebral, a ponto de ser possível detectar mudanças nas imagens cerebrais, conseguidas através da tomografia.

Mesmo que neurologistas identifiquem alguma lesão que determine dificuldades na aprendizagem, não se pode mais pensar que biologia é destino. A estrutura e os padrões das atividades cerebrais refletem também as experiências e os estímulos aos quais somos submetidos e não apenas as características biológicas com que nascem. Isto compreendido favorece todos que têm dificuldades de aprendizagem, em decorrência de uma biologia alterada, considerando o contexto onde o sujeito está inserido, como parte importante de sua condição.

De acordo com Souza (1995. p.58) citado por Polity, (2001.p.25), a inibição intelectual, que estaria na base da dificuldade de aprendizagem é ligada a “fatores da vida psíquica da criança, que podem atrapalhar o bom desenvolvimento dos processos cognitivos, e sua relação com aquisição de conhecimentos e com a família, na medida em que as atitudes parentais influenciam sobremaneira a relação da criança com o conhecimento”.

Sobre a inibição intelectual a autora cita ainda Cordié, (2001. p.26) e defende que a mesma gera a dificuldade de aprendizagem e, em decorrência, o fracasso escolar e pode ser classificada em inibição de ordem neurológica e inibição de ordem psicótica. Esta autora adota uma abordagem psicanalítica e diz que o “saber e o sucesso escolar” são elementos componentes do narcisismo que mantêm estreita ligação com as estrutura do ego.

Polity, (2001. p.26) relata sobre a inibição intelectual como desordem neurótica, diz que há conflitos na instância do ego, muitas vezes ligados às identificações edipianas. Os conflitos do superego/ego bloqueiam o acesso ao saber (não posso conhecer mais que minha mãe/pai), ou num nível mais arcaico, quando o desejo de

saber está mais intimamente ligado a angustias devastadoras (pulsão sádico-anal, por exemplo). A pulsão epistemofílica é atingida pelo interdito, pois ameaça o equilíbrio do sujeito. Nas desordens psicóticas “o sujeito pode acender a ordem simbólica em razão de uma falha estrutural que perturba profundamente o acesso ao saber”.

A autora cita Fernandez, (1990, p98), que no seu livro “A Inteligência Aprisionada”, em vários momentos nos traz uma visão mais global das dificuldades de aprendizagem, onde existe articulação entre inteligência e desejo; entre família e sintoma. Ela diz: “Se pensarmos no problema de aprendizagem como só derivado do organismo ou só da inteligência, para sua cura não haveria necessidade de recorrer à família”. Se, ao contrário, as patologias no aprender surgissem na criança ou adolescente somente a partir de sua função equilibradora do sistema familiar, não necessitaríamos, para seu diagnóstico e cura, recorrer ao sujeito separadamente de sua família. Ao considerar o sintoma como resultante da articulação construtiva do organismo, corpo, inteligência e a estrutura do desejo, incluindo no meio familiar, no qual o sintoma tem sentido e funcionalidade (...) é que podemos observar a possível desordem da inteligência.

Juntam-se as dificuldades de aprendizagem, efeitos emocionais, fato que quando associado agrava os problemas. Supondo-se que o rendimento escolar do aluno for sofrível, a criança talvez seja vista como um fracasso pelos professores ou colegas e mesmo pela própria família, o que pode acarretar auto-estima negativa agravando a situação que poderia ser evitada, com o auxílio da família e de uma escola adequada. Neste caso é fundamental que as crianças recebam apoio dos pais, pois com suporte emocional desenvolvem base sólida e senso de competência que as levam a uma auto-estima satisfatória.

Como se lê no texto de Polity, (2001 p27). “Para dar apoio, os pais precisam examinar seus próprios sentimentos. Alguns sentem raiva, como se a criança fosse responsável pela situação. Outros entram em pânico, sentindo-se esmagados pelos desafios. Ambas as reações são inúteis e imobilizam os pais para a ajuda”.

A autora relata que com frequência, na prática clínica ou institucional, encontram-se crianças que foram obrigadas a enfrentar desde o nascimento uma patologia emocional grave de um ou de ambos os pais (paranóicos, pervertidos, delirantes ou com outras patologias severas) e que tiveram que aderir a loucura do ambiente para sobreviver.

Isto traz conseqüências à forma de construção do mundo e sua relação com a aprendizagem, pois o sujeito pode apresentar “comportamentos aberrantes, agitação psicomotora, dificuldade na linguagem, na simbolização, que o impedem de adquirir habilidades básicas para seu desenvolvimento e conseqüentemente para a aprendizagem”. (Polity, 2001. p.28).

A concepção de dificuldade de aprendizagem da autora é definida como uma condição bastante abrangente, que pode apresentar um leque muito amplo de causas e manifestar-se na prática também de maneira muito diversa, mas sua forma evolutiva, afirma está intimamente relacionada com o sistema familiar, educacional e social, no qual o sujeito está inserido.

Complementando o pensamento da autora parafraseando Marturano, (1993) ela diz ser dificuldade de aprendizagem uma síndrome biopsicossocial com pelo menos três constituintes básicos: a criança, a família e a escola.

Outro aspecto citado pela autora que pode contribuir para o entendimento de dificuldades de aprendizagem é o que ela chama de “dificuldade de ensinagem”, cujos problemas advêm de uma abordagem inadequada do professor, da falta de disponibilidade ou inflexibilidade de alguns educadores em perceber os caminhos mais livres para chegar ao sujeito.

Polity, (2001. p.28.) diz que muitos professores são os grandes contribuidores quanto a rótulos e profecias autocumpridoras, deixando, fazendo coro com as vozes familiares, deixando crianças ou jovens sem possibilidades ou saídas para reverter à situação. Cabe a eles, muitas vezes o fracasso escolar, a desistência, a baixa estima e a perpetuação das dificuldades de aprendizagem, que com bom senso e conhecimento adequado da profissão e de si mesmo, poderiam ser conduzidas de outra forma.

O tema da tese de doutorado da autora e objeto de pesquisa é a dificuldade de ensinagem que no seu livro dificuldade de aprendizagem e família ela define como: “O movimento de ensinar carregado de muita ansiedade, que lembra a obrigação de cumprir uma missão”. Na sua análise carrega o medo e a frustração por muitas vezes não entender o aluno.

Traduz em um movimento permeado por fantasias de incompetência, que geram muita raiva em determinadas ocasiões. Em outras palavras, há uma ressonância da angústia do aluno, que não consegue aprender, com a do professor, de não conseguir ensinar.

Esta angustia diz ela aparece quando emergem conteúdos emocionais que são difíceis de lidar. O professor se sente como espelho que reflete a emoção do aluno. Há o medo de emoções adormecidas serem ali atualizadas. Existe ainda a frustração de perceber o aluno diferente do pensado, tendo assim de lidar com as diferenças e com o luto pela perda de uma imagem idealizada.

A dificuldade de ensinagem defende a autora, pode ainda, acontecer quando o aluno traz hipóteses e perguntas, ocasionando a falta de conhecimento, de preparo, de competência ou ainda outras faltas, ou ordem afetiva e simbólica, levando o professor a se sentir ameaçado ou desestabilizado.

Por fim a dificuldade de ensinagem diz a autora, pode estar associada a uma situação de dificuldade de aprendizagem, sendo mais freqüente, responsabilizar o aprendiz pelo baixo desempenho. Destaca ainda que a situação de aprendizagem é um processo relacional, onde todos os sistemas envolvidos são co-responsáveis e se influenciam mutuamente: alunos, escolas, especialistas e famílias.

O insucesso escolar tem sido objeto de diversas abordagens justificando as suas causas. Uma das mais antigas explicava-se pela incapacidade do aluno e as leis da natureza cujas capacidades eram desiguais. Constatou-se, porém que alunos com bom nível de inteligência também tinham insucesso escolar. Além da idéia de subalimentação, pensaram-se também na metodologia do ensino, que estaria inadequada as necessidades do aluno.

Alterou-se a metodologia de ensino ofereceu-se a merenda escolar e os problemas persistiam. Os alunos foram taxados de preguiçosos, cabeças de vento e distraídos.

As experiências e luta eficaz contra o insucesso escolar através de uma nova abordagem clinica do problema está relacionado com “disfunções perceptivas de causa proprioceptiva que conseguem fazer sentir, parecer e atuar como estúpido um aluno inteligente”.

Deste assunto trata o livro. O meu filho não aprende. Por quê? De autoria do Dr. Orlando Alves da Silva, médico oftalmologista que durante dezoito anos colaborou com Henrique Martins da Cunha (1970) no estudo da síndrome da Deficiência Postural (SDP).

De acordo com Alves da Silva, (2006 p.10), para aprender, não é suficiente ser capaz de raciocinar, é fundamental e imprescindível ser capaz de perceber, e é essa capacidade de percepção que se encontra limitada em muitas crianças que não

conseguem aprender. A descoberta de que essas limitações de percepção, diz ele não são de causa interna, mas de causa externa, traz uma nova esperança na medida em que são causas que podemos identificar e tratar.

Em meio a múltiplos sintomas como perturbações musculares e desequilíbrios que nada pareciam ter a ver com a dificuldade de aprendizagem revelada por muitas crianças a DESLEXIA chamavam a atenção.

O sistema proprioceptivo é explicado pelo Dr. Alves da Silva a partir de captadores de informação composto de:

- Receptores cutâneos – plantares;
- Fusos neuromusculares (Fase sensorial do músculo);
- Sistema de Golgi (Sistemas oculares);
- Receptores articular;
- Ouvido interno;
- Sistema Visual (Ver e equilibrar).

Os sintomas associados à Síndrome da Deficiência Postural (SDP) relacionam-se abaixo:

- Desequilíbrio (vertigem, tontura, sensação de mal estar);
- Patologia dolorosa e impotência funcional;
- Perturbações da localização espacial;
- Perturbações dos movimentos oculares;
- Alterações da percepção sensorial (movimento de levantar o braço, sentir dor intensa);
- Dislexia e perturbações da aprendizagem.

No simpósio internacional sobre SDP – dislexia e propriocepção em dezembro de 2006, Fortaleza-Ceará, a Dr. Margarida Dolan em sua palestra como aprendemos? Como não aprendemos? Explica o significado da palavra propriocepção. (manuscrito não publicado)

Proprius – relacionado comigo;

Interesse – atenção;

Cognição – resultado da aprendizagem e raciocínio.

Também destaca algumas manifestações próprias da disfunção decorrentes da postura e da propriocepção que relaciona a seguir.

- Ir contra coisas (esbarrar);
- Ser desastrado;

- Deixar cair tudo;
- Não medir distancia;
- Falta de atenção;
- Desenhos incompletos;
- Roer as canetas e lápis;
- Morder a língua e bochecha;
- Quedas, tropeços e entorces;
- Ansiedade em espaço aberto/multidões;
- Dificuldades em cadarços e botões;
- Dificuldades nas posições: direita, esquerda, frente e traz;
- Por o dedo no ar e esquecer-se da pergunta ou resposta;
- Cansaço;
- Não querer escrever;
- Só escreve parte do que é necessário;
- Erros em cópias, ditados, redações;
- Escrever irregular, desajeitada, letra pequena;
- Bichinhos carpinteiros;
- Sempre na lua;
- Trapalhões.

Estas manifestações aparecem e levanta-se o questionamento. Porque querem? A palestrante nega a pergunta, explicando que existe uma relação funcional entre os diferentes captosres de informação proprioceptiva, e o conjunto de informações que chegam ao cérebro são provenientes das diferentes captosres proprioceptivos e que a adoção sistemática de posturas incorretas acaba por perturbar-se a noção inata de esquema corporal e obriga a uma tentativa de reformulação desse mesmo esquema.

Os sintomas cognitivos manifestam-se por:

- Dificuldade de concentrar-se;
- Disperso nos estudos;
- Dificuldades de compreender o que lê;
- Dificuldade de ler palavras longas;
- Prefere estudar com alguém lendo;
- Parece não ouvir bem, pergunta muito;
- Dificuldade de leitura e interpretação de texto.

Alguns sinais da pessoa com dislexia:

- Andar tardiamente (cai e tropeça com frequência);
- Falar tardiamente (linguagem “bebê” persistente);
- Problemas de lateralidade (dificuldade na orientação espaço-temporal e em ver as horas);
- Dificuldades de memorizar canções;
- Dificuldades em aprender nomes de cores, pessoas e objetos;
- Dificuldade de associar letras aos seus sons;
- Dificuldade em copiar;
- Escrita persistente em espelho;
- Ler e escrever deitada em cima da mesa;
- Recusa ou insistência em adiar as tarefas de leitura e escrita;
- Necessidade de acompanhamento individual do professor;
- Relutância, lentidão e necessidade de apoio dos pais na realização dos trabalhos de casa;

Relacionam-se com frequência esses sinais de dislexia a algumas características do aluno no 2º ano da escolaridade, tais como:

- Progresso lento na aquisição da leitura e ortografia;
- Tendência para adivinhar palavras;
- Mais tempo para a realização de provas;
- Desagrado e tensão durante a leitura;
- Erros ortográficos frequentes e sistemáticos (disortografia);
- Caligrafia imperfeita;
- Dificuldade em respeitar os limites da folha de papel;
- Dificuldade na leitura e interpretação de problemas matemáticos;
- Dificuldade na leitura e interpretação de textos lidos pelo próprio aluno;
- Dificuldade em terminar os testes no tempo previsto;
- Baixa auto-estima com sofrimento.

“Na criança disléxica, o tratamento proprioceptivo coloca nos trilhos e a reeducação psicopedagógica dá-lhe o empurrão”. (Dolan. 2006. *Manuscrito não publicado*).

Para a obtenção do sucesso terapêutico é necessário o tratamento proprioceptivo e o tratamento psicopedagógico por uma equipe multidisciplinar composta de médico, psicólogo e psicopedagogo.

A reeducação psicopedagógica, assim como a reeducação postural por exercícios diários, o uso correto de lentes, postura corporal e apoio dos pés, são o conjunto de atitudes que favorecem o tratamento e a cura das pessoas com a síndrome da deficiência postural – dislexia e propriocepção.

Discutindo o mobiliário escolar, Silva (2006. p66) diz que “a cadeira deve permitir que os pés, assentem bem ao chão e os joelhos fiquem ligeiramente acima da coxa, a leitura deve ser efetuada com o livro em cima de uma rampa com cerca de 30 graus de inclinação”.

A inclinação do papel em relação ao corpo na posição sentada deve estar a 30° e na posição em pé a 60°.

Segundo o mesmo autor, quando o individuo é submetido a agressões posturais sistemáticas e essas agressões atrapalham a sua capacidade de resistência, contrai a Síndrome da Deficiência Postural (SDP). É neste quadro clínico que se identificam as perturbações de aprendizagens aqui tratadas que descrevo a seguir.

É importante discutir agora, os fatores que contribuem para um déficit de aprendizagem, que fazem parte do quadro clínico da SDP.

A convergência ocular faz-se com dificuldade e ao fim de algum tempo a criança sente fadiga ocular e interrompe a leitura. Esta fadiga nada tem a ver com a necessidade de óculos. A criança pode ver cem por cento e não precisar de óculos para melhorar a sua visão e, no entanto, não conseguir estar muito tempo a fixar um objeto. Esta explicação refere-se a déficit da convergência tônica.

Pode haver determinadas áreas do campo visual que o cérebro não consegue tratar, se uma letra ou uma palavra do texto cair nessa área à criança pura e simplesmente não dá conta da sua existência e o texto deixa de fazer sentido. Às vezes os meninos copiam apenas uma parte dos exercícios que estavam no quadro, sendo acusados de “jogar ao Chico esperto” para se livrarem de trabalhos. Há crianças que, por exemplo, perante a palavra guarda-chuva lêem apenas a palavra guarda ou a palavra chuva, convencidas que leram a palavra toda. Esta explicação refere-se ao conceito de escotomas.

Sobre a memória, diz-se que a criança nestas condições funciona apenas com a memória de curta duração, resulta daqui que a criança pode num determinado dia saber muito sobre a matéria e no dia seguinte não fazer um teste sobre essa matéria e o teste resultar num desastre. Mais uma vez as críticas e a incompreensões se abatem sobre esta criança.

Sobre a concentração pode-se afirmar que a capacidade de concentração encontra-se diminuída, a criança apresenta-se constantemente distraída.

Durante a interpretação de um texto a parte que fica retida na memória é a última parte do texto. Significa que se um enunciado de um problema é extenso, a criança vai responder apenas a última parte apesar de saber a resposta correta.

Enquanto uma criança com perturbação de aprendizagem induzidas por perturbações do seu sistema proprioceptivo, não se encontrar completamente restabelecida, a avaliação dos seus conhecimentos deve ser feita através de perguntas diretas e concisas. Os enunciados deve-ser curtos, caso contrário ela não entende a pergunta e vai responder uma parte do enunciado.

Sobre a hiperatividade as crianças apresentam dois tipos de estratégias opostas na sala de aula: ou se apresentam muito sossegadas para que o professor não dê conta das suas lacunas, (às vezes com uma letra muito pequenina para que o professor tenha mais dificuldade de detectar os seus erros ortográficos) ou manifestam atividade constante e acabam por ser rotuladas de insubordinadas com todas as conseqüências que isso implica no seu rendimento escolar.

Se optarem por uma estratégia de “menino sossegado” acaba por sair da sala de aula cansado porque nessa posição de sossego as fibras musculares que estão a atuar são as fibras de contração lenta. São essas as fibras que se encontram já na sobrecarga sempre que há perturbações do sistema proprioceptivo.

Se optarem pela estratégia da atividade, não saem cansados fisicamente porque exercitam as fibras musculares responsáveis pelos movimentos rápidos e permitiram que as fibras responsáveis pelo movimento lentos repousassem. Contudo, também não aprendem porque não conseguiram prestar atenção por tempo suficiente.

Quando são adolescentes, saem cansados da sala de aula ficando em boas condições após uma boa sessão de dança. Isso acaba por ser motivo de “chacota” por parte daqueles que os observam e cria uma sensação de injustiça por parte do visado. As técnicas modernas de ensino devem incluir alguns minutos de movimentos durante os momentos de aprendizagem.

Sobre os erros de localização espacial pode-se afirmar que estas crianças têm dificuldades de se organizarem no espaço que os rodeiam. Os seus cadernos estão desorganizados, a letra é irregular, saltam as linhas dos textos sem se darem conta e os textos deixam de fazer sentido. Chegam a dar mais erros da cópia que no ditado e são alvos de fortes repreensões. Os seus pertences pessoais são constantemente derrubados

inadvertidamente. No recreio sucedem-se as quedas, os encontrões e os pontapés “saem tortos”.

Sobre a perda de auto-estima às crianças possuem inteligência normal e muitas vezes com um perfil de inteligência superior à média que procuram dar o seu melhor. Porque são inteligentes apercebem-se da sua incapacidade e sentem-se injustiçados e por serem taxadas de preguiçosos, desastrados e cabeça no ar. Percebe-se assim o “afundamento” psicológico de muitas destas crianças.

As perturbações de processamento de texto são identificadas naquelas crianças com quadro de dislexia clássica em que as letras são invertidas e a sua localização na palavra é percebida erradamente.

Na percepção auditiva nota-se que algumas destas crianças têm dificuldade em perceber em tempo real aquilo que lhes é transmitido. Necessitam de tempo para perceberem o que estão a ouvir. Isso significa que o professor passa a frase seguinte antes que elas sejam capazes de decodificar a frase anterior O SEU FILHO NÃO APRENDE. O professor deve ter atenção a este fato e falar pausadamente.

Outras vezes a situação é ainda mais grave e a criança ouve, mas não consegue decodificar o que ouve, chama-se a isto surdez de percepção. Nestes casos o tratamento é urgente, não está ao alcance do professor qualquer tipo de ajuda, enquanto esta fase não for ultrapassada.

A vida dessas crianças acaba por se tornar um inferno. Exige-se deles mais do que aquilo que eles podem dar. Exige-se que eles triunfem e eles não conseguem porque já estão dando o máximo ou então já desistiram de fazê-lo porque não valia á pena tanto esforço.

CONCLUSÃO

A contribuição psicopedagógica na instituição escolar será mais efetiva na medida da capacidade de análise e diagnóstico a partir da realidade do ambiente educativo, dos instrumentos de averiguação, dos valores e costumes percebidos na dinâmica da escola que forma um todo e vão além dos problemas de sala de aula.

A avaliação e a intervenção psicopedagógica necessitam de procedimentos específicos que promovam a eficácia do trabalho cujo propósito é o desenvolver uma ação conjunta com os demais profissionais objetivando a facilitação do processo educativo do ensino/aprendizagem.

Em suma, as diversas formas de intervenção deve se adequar a cada situação analisada previamente, garantindo dessa forma a colaboração que o profissional dá ao professor, ao aluno e as famílias. Para tanto, o psicopedagogo deve ter conhecimento como funcionam as relações e a comunicação nos grupos, assim como também ter a compreensão e a capacidade de interpretação nos processos do desenvolvimento e na aprendizagem nas diferentes idades nas quais fará sua intervenção.

As concepções e teorias diversas utilizadas nas propostas pedagógicas são indispensáveis e necessárias ao sistema escolar de forma que atenda a diversidade e a dinâmica de funcionamento dos grupos envolvidos no processo educativo cuja finalidade é o ensino e aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A ação preventiva decorre da articulação que a equipe multidisciplinar fará diagnosticando possíveis obstáculos nas interações a partir de observações consistentes no dia a dia acompanhando o professor, o aluno e a família cuidadosamente.

A formação profissional do psicopedagogo deve ser sólida e seriamente compreendida para desenvolver experiências com seriedade, exigindo do mesmo, constante reflexão e busca incessante de conhecimentos condizentes com os princípios e valores para assegurar a seriedade e sucesso do trabalho.

É importante desenvolver estratégias de trabalho e possuir características como flexibilidade, capacidade de escuta, comprometimento e uma visão dialética diante das concepções radicais do sistema escolar que por vezes adota a culpabilização vitimando o aluno como único responsável pelo insucesso escolar, não percebendo que o fracasso do aluno ou o sucesso é o fracasso ou o sucesso escolar.

A escola deve respeitar o estilo de aprendizagem diferenciando dos problemas que decorrem da mesma e responder as expectativas do aprendente trabalhando as

singularidades, a modalidade de aprendizagem que sugere a história do que foi construída desde o seu grupo familiar até a sua inclusão em outro meio social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, L.M.S. A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar. Curitiba: Expoente, 2001.
- BLEGER, J. Psicologia da Conduta. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- CORDIÉ, A. Os Atrasados Não Existem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- DOLLE, J. Para Compreender Piaget. Rio de Janeiro: Guanabara, 1974.
- DOLAN, M. Manuscrito não publicado. A Dislexia Em Adolescentes e Adultos: Estratégias de Aprendizagem, Estratégias de Vida, 2006.
- FERNANDEZ, A. A Inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GARDNER. H. Inteligências múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IGEA B.D.R. e Colaboradores. Presente e Futuro do Trabalho Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LOGSE, Lei Organica. 1/1990, de 3 de outubro , de Ordenacion General del Sistema Educativo. Luckasson, R. et.al (1992): Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Supports. Washington, D. C: American Association on Mental Retardation.
- MONEREO C, SOLE. J e Colaboradores. O Assessoramento Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmede, 2000.
- MARTURANO, e LINHARES, M. B. & Parreira, V. Problemas Emocionais e Comportamento Associado às Dificuldades de Aprendizagem Escolar. Ribeirão Preto: Revista de medicina 26(2), abril-junho/1993.
- POLITY, Elizabeth. Dificuldade de Aprendizagem e Família. Vetor, 2001. São Paulo.
- PICHÒN RIVIÉRE, E. O Processo Grupal. São Paulo: Martins Fontes. 1988 a.
_____ Teoria do Vínculo. São Paulo. Martins Fontes: 1988 b.
- RATEY, J. & JOHNSON, C. Síndromes Silenciosas. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.
- RODRIGUEZ, F. L. Presente e Futuro do Trabalho Psicopadagógico. Porto Alegre, 2005.
- SILVA. O.A. O Meu Filho não Aprende. Por quê? Tarso edições, 2006. Lisboa.
- SALES, M. J. M e Dalmaú M.R. O Assessoramento Psicopedagógico. Porto Alegre: Artmed 2000.
- SOUSA, A. Pensando a Inibição Intelectual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1995.
- VIGOTSTY, L. S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- VISCA J. A Clínica Psicopedagógica. A Epistemologia Convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.