

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PSICOPEDAGOGIA**

**MOVIMENTO DOS FOCOLARES: PERSPECTIVAS PSICOPEDAGÓGICAS**

**MARIA VIRGÍNIA FERREIRA DA SILVA**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2007**

# MOVIMENTO DOS FOCOLARES: PERSPECTIVAS PSICOPEDAGÓGICAS

MARIA VIRGÍNIA FERREIRA DA SILVA

Monografia submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Psicopedagogia como requisito parcial para obtenção do título 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.

---

Maria Virgínia Ferreira da Silva

MONOGRAFIA APROVADA EM: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

Gláucia Maria de Meneses Ferreira L.D.

## **RESUMO**

O presente estudo se propôs a apresentar a contribuição que a prática dos princípios fundamentais da teoria do Movimento dos Focolares oferece para a clínica psicopedagógica, visto que esta teoria tornou-se um estilo de vida, uma doutrina, um pensamento e contribuiu em todos os campos do saber e do conhecimento. Discute que através do prisma da unidade, este novo estilo de vida que concorre para a fraternidade universal, traz uma possibilidade de transformação do indivíduo e conseqüentemente da sociedade. A reflexão feita durante este estudo sublinha que a sociedade atual está em busca de uma teoria onde o homem esteja no centro de toda e qualquer atividade cultural, que seja visto e compreendido na sua visão integral, com a sua identidade mais verdadeira, de ser em relação, para assim poder construir suas aprendizagens de maneira harmoniosa e com sentido. Através das experiências que são ilustrações de vivências, pode-se perceber que esta teoria já está sendo concretizada e os reflexos da sua luz se pode perceber lá onde a cultura está silenciosamente, mas decididamente sendo iluminada.

## INTRODUÇÃO

No ambiente escolar são inúmeras as dificuldades de aprendizagem com que professores, psicólogos, psicopedagogos, orientadores, supervisores e outros especialistas em educação se deparam a cada dia. Estas dificuldades estão relacionadas a vários aspectos da vida do educando, são de fundo cognitivo, metodológico, psicológico, fisiológico, social, lingüístico, entre outros.

A busca de encontrar um profissional que reunisse em seu trabalho um conhecimento mais crítico, aprofundado e abrangente sobre os problemas e dificuldades de aprendizagem ou fracasso escolar fez surgir a psicopedagogia. E como bem define Scoz (1992; p.2), “a psicopedagogia é a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que numa ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os”. No entanto, por longos anos isto não acontecia, e o indivíduo que apresentava dificuldades na aprendizagem era encaminhado para diversos profissionais no campo da educação.

As dificuldades de aprendizagem têm sido nas últimas décadas objeto de estudo de pesquisadores no cenário mundial, como também têm sido tema nos congressos nacionais e internacionais, embora não esteja ainda muito claro para alguns autores o que se chama de dificuldade de aprendizagem. Durante muito tempo, estudiosos como Freud (1905), Piaget (1971), Vygotsky (1991), e nas últimas décadas Visca (1987), Scoz (1994), Paín (1992), Rubinstein (2003), e muitos outros, mostraram e mostram grande preocupação com critérios bem definidos, referentes às dificuldades de aprendizagem que crianças e jovens encontram na idade escolar, dando assim uma significativa contribuição aos profissionais comprometidos com esta tarefa.

É significativo o número de famílias que chegam às clínicas de psicopedagogia, muitas delas trazendo consigo a culpa por ter falhado no acompanhamento da aprendizagem da sua criança ou jovem, ou por estar apresentando ao psicopedagogo alguém que parece apresentar uma patologia na aprendizagem, ou ainda com sentimento de culpa por ter gerado alguém que na sociedade não aprende igual a todo mundo. Como ressalta Rubinstein (2003, p.82), embora repetindo um ditado popular: “cada um é um”, mesmo que na prática e no imaginário das pessoas isto não ocorra, pois os referenciais culturais são bastante enfatizados na comparação.

De grande preocupação é o fato de que na sociedade moderna este fracasso ocorrido na vida escolar esteja sendo equiparado a um fracasso profissional, desencadeando assim também um fracasso na vida adulta. Entre outros motivos para este fenômeno está a grande

velocidade com a qual o conhecimento é construído. E com o excesso de conteúdos que deve transmitir, o educador não encontra tempo e espaço na escola para trabalhar a heterogeneidade das necessidades apresentadas para a construção do conhecimento, erguendo-se assim um abismo entre conteúdo escolar e vida.

Faz-se então necessário uma nova configuração quanto ao processo ensino-aprendizagem e às relações inter-pessoais que nele se estabelecem, como nos ajuda a refletir Cortella e La Taille (2005; p.110), ao assinalarem que “o conhecimento (saberes presentes na ação educativa), não deve servir para que o sujeito consiga um emprego melhor, mas deve ser ferramenta para construir um mundo melhor”.

O presente trabalho deseja apresentar e propor a incorporação, pela Psicopedagogia, de alguns princípios fundamentais de uma espiritualidade, a espiritualidade da unidade, que deseja contribuir com a cultura, aqui entendida, segundo Freud (1930, p.120) como “a transmissão cultural que permitirá a sobrevivência individual e coletiva do grupo humano, e que se dará pela educação”. Essa percepção permite que se vislumbre o indivíduo na sua totalidade, a fim de que o processo ensino-aprendizagem seja entendido como um processo que passa antes de tudo por um ato humano, de AMOR.

Não nos referimos aqui ao amor platônico, mas ao amor como elemento desencadeador de ações que impulsionam o homem a dar o melhor de si, a encontrar no fracasso ou na dificuldade uma possibilidade de alçar vôos maiores no caminho da vida, superando seus próprios limites. Um AMOR onde o verdadeiro saber/aprender/conhecer dá sabor à existência, para tornar agradável a vida. Enfim, o AMOR com o qual o Mestre, Jesus Cristo, o Especialista em Educação por excelência nos amou, ou seja, um amor que visto pela ótica da psicopedagogia é capaz de sanar dificuldades de aprendizagem, fracassos ou insucessos escolares.

Esta espiritualidade, que não só motiva, mas também estimula este AMOR, tem nas suas raízes a prática deste elemento, que segundo a Doutora em educação Chiara Lubich (2003; p.367) “está contido no DNA de todo o ser humano”. Espiritualidade essa que tem como base o diálogo autêntico, a reciprocidade, o respeito à diversidade, o encontro como ponto de partida, a valorização do mínimo de potencial de conhecimento que todo o ser humano possui, e que já vem sendo para muitas outras ciências e áreas de conhecimento um referencial teórico e prático diante das exigências e expectativas dos tempos modernos.

Este trabalho também deseja apresentar um referencial psicopedagógico que valorize ainda mais o trabalho que vem sendo desenvolvido pelos psicoterapeutas e que sublima todo

percurso que vem fazendo a psicopedagogia para acertar sempre mais os passos durante estas últimas décadas.

Avançando um pouco mais, o presente trabalho apresentará uma relação prática-teórica que deseja oferecer aos interessados em educação, mas em especial aos envolvidos na área da Psicopedagogia, de forma simples e com uma linguagem clara, um referencial teórico que explicita a prática de psicopedagogos respaldados pela Espiritualidade da Unidade.

Pode parecer um trabalho audacioso e vanguardeiro em um tempo de crise do sujeito descoberto pela modernidade e pela fragmentação das ciências que ela propiciou, porém a elaboração desta pesquisa justifica-se pela experiência da autora envolvida no campo da educação há mais de quinze anos, envolvendo no seu processo educativo os princípios desta espiritualidade. Justifica-se também pelo empenho de um grupo de profissionais que há alguns anos vem se reunindo para atestar, através de estudos e pesquisas, os efeitos no campo educacional, político, econômico, social de uma prática que tem como base os princípios do Carisma da Unidade, que prepara o alvorecer de uma civilização nova do Amor, que vê como protagonista a humanidade inteira em todas as suas expressões e riquezas multiformes.

Como já foi referido acima,

“esta espiritualidade, por enraizar-se na mística de Jesus, verdadeiro Deus e verdadeiro homem, que revive hoje pela unidade entre os seus, põe ao mesmo tempo todas as premissas para uma contribuição significativa à mudança de paradigma cultural que nossa era, de forma angustiada e por vezes até mesmo trágica, exige agora com urgência e começa a prognosticar e a configurar, de formas diversas e até contraditórias. Isto não é uma coisa nova na história da espiritualidade cristã. Um grande Carisma gera por si um estilo cultural e dá marca às expressões do humano e do social em que é chamado a si inserir e a agir”. (CODA apud LUBICH, 2003, p.25)

Justamente pelo o que foi exposto, a autora acredita que esse estudo é de grande relevância, tanto para a educação, e em especial a psicopedagogia, como para a sociedade, por trazer à tona um tema com um novo enfoque sobre a questão da aprendizagem/dificuldades de aprendizagem e por fomentar novos estudos, re-significando esta área de conhecimento.

Para esta pesquisa a autora fará uso de instrumentos de investigação diversificados. Inicialmente se faz uma consulta bibliográfica de referenciais sobre o caminho que percorreu e percorre o Carisma da Unidade e sua fundadora Chiara Lubich, para testemunhar e doar à cultura moderna um novo paradigma. Também se consulta a trajetória histórica da psicopedagogia e sua relação com outras ciências e áreas do conhecimento, já que nasceu utilizando-se da interdisciplinaridade.

É de grande importância a contribuição de alguns autores envolvidos com a causa da educação e com seus problemas, como Edith Rubinstein, Sara Paín, Paulo Freire, Giuseppe

Milan, Rita de Cácia, e Michele De Beni, que validam a proposta sugerida pela autora da pesquisa.

A pesquisa inclui experiências da Doutora em educação, psicopedagoga, pedagoga e professora da Universidade de Sergipe, Rita de Cácia Souza Santos, que no campo da educação e, especificamente na função de psicopedagoga, contribui para que o educando reencontre o encanto pelo saber/conhecer, e que confirma na sua prática a novidade dos princípios do Carisma da unidade no campo da psicopedagogia.

## **CAPÍTULO I - UM MERGULHO NA HISTÓRIA DO CARISMA DA UNIDADE**

Transitar pela história de Chiara Lubich<sup>1</sup> é essencial para fazer um mergulho no Carisma da Unidade, entendendo aqui Carisma como um dom do Espírito Santo feito a uma pessoa, extensivo à humanidade em uma determinada época.

Embora falando de um evento que à primeira vista pode nos parecer de cunho religioso ou espiritual, e que realmente é, ainda que não só, o Carisma da Unidade ou Movimento dos Focolares, como é conhecido no mundo inteiro, foi e é um marco na

---

<sup>1</sup> Chiara Lubich (1920), nascida em Trento (Itália), é fundadora e presidente do Movimento dos Focolares, hoje presente em 186 países do mundo.



humanidade que pode ser visto também sob um prisma filosófico, cultural, social, econômico, político, artístico e educativo.

Como enfatiza Chiara Lubich, ao falar sobre este último prisma em um dos seus discursos,

“...o nosso Movimento e a sua história podem ser vistos como um grande e extraordinário acontecimento educacional. Nele estão presentes todos os fatores da educação, sendo também evidente a presença de uma teoria da educação, de uma pedagogia bem delineada que fundamenta o nosso agir educacional”. (Lubich, 2003; p. 275)

Sendo a Psicopedagogia uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo algo que se desvela no processo educacional, o Carisma da Unidade, por também respeitar o homem na sua diversidade e procurar ajudá-lo a superar-se nos aspectos da vida, entre eles o saber-fazer, vem trazer suas contribuições a esta área.

Voltando um pouco no tempo, esta espiritualidade da unidade ou Carisma da Unidade, aspira àquilo que o próprio nome já diz, à unidade entre os indivíduos, entre grupos, entre as cidades, entre os povos, que elimina toda a discriminação; e sonha com uma futura realidade, que poderia ser traduzida na expressão “Mundo Unido”<sup>2</sup>, que responde bem às necessidades do mundo.

Inspirados e motivados por esta espiritualidade é que homens e mulheres de todo o mundo estão hoje tentando ser, lenta mas decididamente, ao menos lá onde se encontram, germes de um povo novo, de um mundo mais solidário sobretudo com os mais pequeninos, os mais necessitados, os mais pobres; germes de um mundo mais unido.

Com esta espiritualidade, é possível dar uma contribuição em toda a parte, nesta nossa Terra, para sustentar com um suplemento de alma e de amor os esforços que se verificam nessa direção.

A Espiritualidade da Unidade possui uma dimensão comunitária acentuada. De fato, não é vivida apenas individualmente, mas por uma multiplicidade de pessoas, juntas. E inspirando-se fundamentalmente em princípios cristãos – não descuidando e, sim, pondo em evidência, valores paralelos presentes em outros credos e culturas – o carisma trouxe a unidade em todos os campos neste mundo, carente de encontrar ou de consolidar a unidade em todos os sentidos.

## **1.1. MOVIMENTO DOS FOCOLARES OU CARISMA DA UNIDADE**

---

<sup>2</sup> A expressão é comumente utilizada pelos membros do Movimento dos Focolares para designar o principal objetivo de suas ações.

Como já foi acenado anteriormente, para adentrarmos mais neste Carisma ou Movimento dos Focolares, é necessário mergulhar na história de Chiara Lubich, já que através dela deu-se o seu início<sup>3</sup>.

O Movimento teve seu começo em Trento, no Norte da Itália. Quando aconteceu isto, Chiara não tinha projeto algum em mente, nenhum programa. Foi assim, no início; assim também durante os cinquenta e quatro anos do seu desenvolvimento.

Era o ano de 1943. A guerra recrudescia também em Trento. Ruínas, escombros, mortos, por diversas razões Chiara aproximou-se de jovens da sua mesma idade. Com suas novas companheiras, encontrou-se um dia num porão escuro, de vela acesa e o Evangelho na mão. Abriam-no. E lá estava a oração de Jesus antes de morrer: “Pai [...] que todos sejam um” (Jo, 17, 11.21). Era um texto difícil para a competência daquelas jovens, mas parecia iluminá-las uma a uma e punha no coração delas a certeza de ter nascido para aquela página do Evangelho.

Na festa de Cristo Rei, encontraram-se ao redor de um altar. Disseram a Jesus: “Tu sabes como é possível realizar a unidade. Aqui estamos. Se o queres, serve-te de nós” (Lubich 2003, p. 42). A liturgia do dia fascinou-as: “Pede, – dizia o texto – e eu te darei as nações como herança, os confins da Terra como propriedade” (Salmo 2,8).

Pediram.

Os bombardeios continuavam e com eles desapareciam aquelas coisas ou pessoas que constituíam o ideal daquelas jovens. Uma amava a casa que estava construindo, pois era arquiteta: a casa foi destruída. Outra preparava-se para casar: o noivo não voltou mais da frente de batalha. O ideal de Chiara era o estudo: a guerra a impediu de frequentar a universidade.

Cada acontecimento tocava-as profundamente. Era clara a lição que Deus as oferecia com as circunstâncias: tudo é vaidade das vaidades. Tudo passa.

Ao mesmo tempo, Deus colocava no coração de Chiara, em nome de todas as outras, uma pergunta e, com ela, a resposta: “existirá um ideal que não morre, que nenhuma bomba pode destruir, ao qual possamos nos doar por completo”? (Lubich, 2003, p. 43).

Juntas, elas descobriram em Deus a resposta para esta pergunta.

Chiara e suas companheiras decidiram fazer de Deus o ideal das suas vidas. Deus, que em meio à guerra, fruto do ódio, manifestava-se a elas por aquilo que Ele é: Amor.

---

<sup>3</sup> A partir deste ponto e ao longo deste capítulo, os fatos são relatados com base nas descrições do “Ideal e Luz”, escrito por Chiara Lubich.

Os pais destas jovens refugiaram-se nos vales. Elas continuaram em Trento. Umhas por causa do trabalho ou estudo, e Chiara principalmente para acompanhar o Movimento que nascia, hospedando-se em um apartamento de poucos cômodos.

Encontraram um Ideal pelo qual viver: Deus, Deus que é Amor.

Mas como colocar este Ideal em prática?

O Evangelho respondeu: “Nem todo aquele que me diz ‘Senhor, Senhor...’ entrará no Reino dos Céus, mas sim aquele que pratica a vontade de meu Pai que está nos céus” (Mateus 7,21). Portanto, não existia sentimentalismo. Fazer a vontade de Deus: era isso que importava.

E se perguntaram: quem diria a vontade de Deus?

Chiara e suas companheiras corriam com pressa para os refúgios, todas as vezes que o alarme tocava, e não podiam levar nada mais do que um pequeno livro: um Evangelho.

Abriam o Evangelho. E eis a maravilha: aquelas palavras que tantas vezes já tinham sido ouvidas as iluminava como se uma luz se acendesse por trás de cada uma delas. Elas o compreendiam. E eis que uma força que pensavam vir do Espírito, as impeliava a colocar em prática aquelas palavras.

Elas liam no Evangelho: “Amarás o teu próximo como a ti mesmo” (Mateus 19,19). Onde estava o próximo? E descobriam que o próximo estava ali, ao lado delas. Naquela velhinha que, a duras penas, arrastando-se chegava toda vez ao refúgio. Era necessário amá-la como a si mesmos; portanto, ajudá-la toda vez amparando-a. O próximo estava ali naquelas cinco crianças assustadas, ao lado da mãe. Era necessário tomá-las no colo e acompanhá-las de volta para casa.

O próximo estava ali naquele doente preso em casa, sem possibilidade de se tratar, precisando de cuidados. Era necessário providenciar remédios para ele.

Elas liam: “Tudo o que fizestes a um desses meus irmãos mais pequeninos, a mim o fizestes” (cf. Mateus 25,40).

Por causa das circunstâncias terríveis, as pessoas em volta dessas jovens tinham fome, sede, estavam feridas, não possuíam roupas, nem casa. Então, preparavam panelões de sopa que distribuía para essas pessoas. Às vezes os pobres batiam à porta da casa e elas os convidavam para sentar-se à mesa com elas, alternando-se: um pobre e uma delas, um pobre e uma delas, um pobre e uma delas.

O Evangelho garantia: “Pedi e obtereis” (Mateus 7,7; Lucas 11,9). Elas pediam para os pobres e cada vez se abarrotavam de todo tipo de coisas: pão, leite em pó, geléia, lenha, roupas, que eram levados a quem precisava.

Um episódio emblemático:

Um dia, um pobre pediu um par de sapatos de tamanho quarenta e dois. Uma das companheiras de Chiara, diante do sacrário na igreja formulou a seguinte oração: “Dá-me, Senhor, um par de sapatos número quarenta e dois para ti, que está presente naquele pobre”. Saindo da igreja, uma moça, amiga dela, lhe entregou um pacote. Ela abriu. Dentro havia um par de sapatos número quarenta e dois. Este é apenas um dos milhares e milhares de exemplos.

“Daí, e vos será dado” (Lucas 6, 38) foi o que leram um outro dia no Evangelho. Elas davam. Só havia um ovo em casa para todas? Dava-o aos pobres. E eis que pela manhã chegava um pacotinho de ovos. Era assim com diversas coisas.

Jesus prometera e agora cumpria. O Evangelho era portanto incrível, verdadeiro.

“Essa constatação dava asas ao caminho que elas acabávamos de abraçar. Contávamos a outros o que acontecia todos os dias, e eles ficavam maravilhados. De modo que, tocados pela verdade do Evangelho, muitos quiseram fazer a mesma experiência e seguir Jesus. As novas e entusiasmadas experiências evangélicas passavam de boca em boca. Eram um pequeno eco das palavras dos apóstolos: Cristo ressuscitou. Aqui se dizia: Cristo está vivo!” (Lubich, 2003, p. 44).

O abrigo que as acolhia não era seguro. Estavam sempre diante da morte. Então, elas se fizeram outra pergunta: haverá uma vontade de Deus que lhe agrade de modo especial? Se tivessem de morrer, desejavam ter posto em prática precisamente aquela palavra, nem que fosse nos últimos instantes.

O Evangelho respondeu e falou de um mandamento, que Jesus dizia “meu” e “novo”: “Este é o meu mandamento: “Amai-vos uns aos outros como eu vos amei. Ninguém tem maior amor do que aquele que dá a vida por seus amigos” (João 15, 12-13). E então, olhando-se nos olhos umas das outras, se declararam: “estou pronta a dar a vida por ti; eu por ti, eu por ti, todas uma pela outra”.

Dessa promessa teve origem a resposta para as mil exigências diárias do amor fraterno. Nem sempre nos é pedido de morreremos uma pela outra, no entanto, podemos compartilhar tudo: as preocupações, as alegrias, as dores, os pobres bens, as pequenas riquezas espirituais...

Sentimos que a vida cresceu em qualidade. Silenciosamente, alguém se introduziu em nosso grupo. Irmão invisível, que dá segurança, uma alegria jamais sentida, uma paz nova, uma plenitude de vida, uma luz inconfundível. Era Jesus que cumpria entre nós as suas palavras: “Onde dois ou três estiverem reunidos em meu nome [no meu amor], ali estou eu no meio deles” (Mateus 18,20). Ele dissera: “Que todos sejam um [...] que eles estejam em nós, para que o mundo creia...” (João) 17,21). Se Cristo está presente na unidade dos irmãos, o mundo crê. Foi o que aconteceu ao nosso redor. Multiplicaram-se as mudanças radicais das pessoas, as conversões mais variadas, salvaram-se as vocações em perigo, outras novas nasceram. (Lubich, 2003, p. 45)

Depois de alguns meses, cerca de quinhentas pessoas de todas as idades, homens e mulheres, de todas as categorias sociais, queriam compartilhar o nosso Ideal<sup>4</sup>.

Entre essas jovens tudo era posto em comum, como nas primeiras comunidades cristãs.

As palavras do Evangelho eram únicas, fascinantes, lapidares, podiam ser traduzidas em vida, eram luz para todos os homens que vinham a este mundo e, portanto, universais. Vivendo-as, tudo mudava: o relacionamento com Deus, com os próximos, com os inimigos. Aquelas palavras punham no devido lugar todos os valores, relegavam tudo o mais: até mesmo o pai, a mãe, os irmãos, o próprio trabalho, para colocar Deus em primeiro lugar no coração do homem. Por essa razão, aquelas palavras continham palavras extraordinárias: o cêntuplo nesta vida e a vida eterna.

Este Evangelho, segundo Chiara, era desconhecido para elas.

Onde está a beatice piegas, a cantilena de orações ocas, a fé rotineira, o Deus inacessível? Não, não, essa não é a religião de Jesus. Ele age como Deus. Se o segues, ao pouco que dás, Ele te cumulas de dádivas. Estás só e te vês rodeado de cem mães, cem pais, mil irmãos, irmãs, de bens de todo tipo, que distribuis a quem nada tem. Não há situação que não encontre a resposta explícita ou implícita naquele pequeno livro que encerra palavras de Deus. Nele as pessoas do Movimento mergulham, dele se nutrem, reevangelizam-se. (Lubich, 2003, p. 46)

Terminou a guerra. Os aderentes do Movimento podiam deslocar-se por motivo de estudo, trabalho ou exigências de testemunho. De fato, eram chamados em muitas cidades e vilarejos para contar tudo o que viveram e viram. Do Norte ao Sul da Itália, silenciosamente, brotaram comunidades a exemplo da que surgiu em Trento.

A igreja em Trento e em Roma, na sua experiência e sabedoria seculares, estuda o novo Movimento e o aprova.

Felicidade, descobertas, graças, conquistas. Isso certamente é Evangelho. Mas desde o início compreendemos que tudo tem um outro nome lado, que a árvore tem suas raízes. O Evangelho nos cobre de amor, mas exige tudo.

“Se o grão de trigo que cai na terra não morrer – diz Jesus – permanece só; mas se morrer produzirá fruto” (João 12,24). Portanto morrer. “Todo o [ramo] que produz – ainda segundo Jesus – [o Pai] o poda para que produza mais fruto ainda” (João 15,2). Portanto, dor.

E sob mil formas, o Movimento experimentou a dor como consequência do Evangelho vivido. Mas com a graça de Deus, cada uma sob amar a dor, fazendo sua a palavra de Paulo:

---

<sup>4</sup> Nos escritos de Chiara Lubich, entende-se o termo “Ideal” todas as idéias que se pensam sugeridas pelo Espírito Santo para a fundação e a vida do Movimento dos Focolares. Elas tanto se referem à sua espiritualidade, quanto à sua estrutura.

“Pois não quis saber outra coisa entre vós a não ser Jesus Cristo, e Jesus Cristo Crucificado” (1 Coríntios 2,2). Amar o Cristo Crucificado em cada dor é mais um ponto fundamental dessa espiritualidade.

O Movimento, em todos esses anos, desenvolveu-se segundo um desígnio preciso de Deus, que sempre foi desconhecido, mas que, de quando em quando, se revela. Diversas vocações tomaram formas entre adultos, jovens, leigos e sacerdotes, cada uma, a seu modo, de doação total. São as verdadeiras forças de sustentação de todo o Movimento. Em torno delas, florescem Movimento de grande abrangência, que se ocupam com a família, os jovens, os diversos setores da humanidade, e o mundo eclesial.

Com uma difusão que foi descrita, abalizadamente, como “uma explosão”, o Movimento transpôs, nos primeiros quinze anos, as fronteiras de todos os países europeus. A partir de 1958, chegou a todos os continentes. O ano de 1960 representou uma etapa nova para o Movimento. O seu espírito começou a penetrar entre cristãos não católicos. Mas a difusão mundial pôs os seus membros também em contato direto com pessoas das grandes religiões.

Portanto, não é de se estranhar que o Movimento dos Focolares, ao qual pertence a espiritualidade da unidade, esteja vivo não apenas na igreja católica, mas que também tenha saído do âmbito de uma única confissão religiosa. Está presente em outras igrejas cristãs, constituindo uma nova onda de renovação para o movimento ecumênico, construído sobre um fundamento prático.

O Movimento, como já acenado antes, está presente fora da cristandade. Já existem grupos entre fiéis da religião de Moisés, muçulmanos e budistas do Extremo Oriente que se deixam conduzir pelos ideais do Movimento dos Focolares. Enfim, este Movimento se desenvolve sobretudo ali onde falam ao coração e à mente a necessidade universal de unidade e fraternidade entre os homens.

Muitíssimas pessoas sem crenças, mas de boa vontade, empenham-se no Movimento para a salvaguardar valores como a solidariedade, a unidade, a paz, os direitos humanos, a liberdade.

Esta espiritualidade, justamente porque é uma Obra não somente de forças humanas mas, de Deus em terra, floresceu nas manifestações mais variadas: na economia, na arte, na medicina, na ecologia, na educação, em todas as ciências.

É uma nova corrente, de acordo com Chiara, de renovamento espiritual, mas não só. De fato, a luz deste Carisma ou Espiritualidade da Unidade, toca as pessoas, as renova espiritualmente, como também no seu agir cotidiano, humano, concreto, de maneira a fazê-las

capazes de mudar com a nova vida que abraçaram o tecido social atuando lá onde se fazem presentes. De modo a se experimentar que todos os campos da vida humana podiam ser iluminados, transformados em cada contexto , e para a expansão do Movimento em todas as latitudes.

O Movimento chegou a 186 nações, nos cinco continentes, e entrou em contato com todas as culturas. A partir daí tem início uma infinidade de obras e ações sociais, como resposta concreta às necessidades dos locais onde o Movimento atua. Nascem, crescem e se multiplicam cidadezinhas, cada uma com características específicas segundo os mais variados contextos.

Nas últimas décadas o Espírito Santo abriu novas fronteiras para este Carisma. Está vindo sempre mais em evidência que esta é também uma fonte de doutrina, como tinha intuído Chiara Lubich desde os anos 50. Nasce a Scuola Abbá<sup>5</sup>, como laboratório da nova doutrina, do novo paradigma que floresce do Carisma da Unidade. Uma confirmação evidente deste novo horizonte são os 13 títulos honoris causas que foram conferidas a Chiara Lubich desde os anos 90; em teologia, filosofia, economia, pedagogia, ciências humanas, dentre outras disciplinas<sup>6</sup>. A láurea em Pedagogia foi conferida pela Universidade de Washington em novembro de 2000.

Vê-se sempre mais claramente, utilizando uma expressão de São João Crisóstomo (284, p.59), “como o Espírito Santo está inundando” todas as realidades humanas, todas as ciências. Está vindo sempre mais em luz, isto é, a penetração forte e intensa da vida e da luz do Carisma da Unidade nas várias expressões humanas. Chiara Lubich compara isto com uma inundação, como aquela que acontece quando um rio passa, deixando a terra úmida e fértil, de onde brota vida nova e vida em abundância.

Na educação está acontecendo exatamente assim, com educadores e educandos imbuídos por este espírito e mudando seus modos de agir, provocando vida nova, estruturas renovadas pelo amor.

É esta realidade proposta nesta pesquisa científica sobre Psicopedagogia, não para apresentar um tratado de teologia aplicado a esta área de conhecimento, mas para contribuir com uma educação, ou melhor, com um novo paradigma de educação, voltada para a construção do conhecimento na perspectiva do ouvir o outro, de respeitá-lo, da aceitação da alteridade e da igualdade, como também, da valorização do diferente. É como afirma Gadotti

---

<sup>5</sup> Escola Abbá (termo que em latim significa Pai). O Centro de Estudos, que funciona em Roma, foi criado em 1990, para que estudiosos de diversas áreas do conhecimento, engajados na espiritualidade da Unidade, pudessem produzir material teórico a partir da vivência espiritual de Chiara Lubich.

<sup>6</sup> No Brasil, o título foi conferido a Chiara na área das Humanidades - Ciências da Religião, pela PUC-SP; e em Economia pela Unicap-PE.

(2000, p.45), ao dizer que “a diferença não deve ser apenas respeitada, ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo”.

## **CAPÍTULO 2 – CONTEXTO DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM**

### **2.1 – Um olhar sobre a educação hoje**

A educação é a prática mais humana de todas as civilizações, e como vem sendo exposto nesta pesquisa científica, foi contemplada desde as origens da história do Movimento dos Focolares. Em especial, quando se faz presente na vida de Chiara Lubich e de suas primeiras companheiras um educador, que com suas lições, de um conhecimento fundamentado na realidade da vida daquelas jovens, se torna responsável pelo processo de desenvolvimento físico, intelectual, social, moral e espiritual delas. Tornando-se também alguns meses depois protagonista na vida de tantas outras pessoas (jovens, crianças, adultos, idosos, leigos, religiosos, cristãos e não cristãos) que enveredaram por este caminho; caminho que além de ser fundamentado numa espiritualidade, é também educativo e pedagógico.

Há um extraordinário evento educativo, de aprendizagem, de construção do conhecimento que envolveu e envolve inúmeras descobertas e que muitos teóricos tematizaram nos seus escritos, de maneira especial, quando se defende a idéia de que a educação é um processo de construção interativa consigo, com o outro e com o meio.

Não existia em Chiara Lubich e suas companheiras o desejo ou a idéia de formular em meio ao horror da guerra uma base teórica para a educação, mas somente o AMOR que é partilha, encontro, diálogo, relação, respeito ao outro e acolhida ao diferente era a centralidade de suas vidas, surgindo assim a raiz de uma teoria que tem sua prática em princípios preconizados por muitos educadores da modernidade. Em particular Paulo Freire, Moacir Gadotti, Emanuel Levinas, Martin Buber, Emanuel Mounier, Edgar Morin e tantos outros, podendo se tornar também uma contribuição para dar novos rumos à educação que pretende redimensionar a formação do indivíduo, colocando o foco na sua totalidade.



O cenário em que se encontra a educação nos dias atuais, refletindo a marca do progresso da tecnologia, da comunicação, da globalização da economia, de uma educação para a formação permanente, da participação das massas, da importância da formação para a cidadania e prática dos valores, reflete também um grito que ecoa na sociedade chamando a atenção para uma educação viva, dinâmica e coerente. Uma educação na qual a transmissão e a construção do conhecimento caminhem juntos, e este conhecimento não vise a formar apenas razão, mas o homem considerando-o em sua visão global, de modo que seu conhecer e intervir se encontrem.

E como bem sublinha Lubich (2003, p. 265), uma educação que “pode ser definida como o itinerário que o educando (indivíduo ou comunidade) percorre com a ajuda do educador ou dos educadores, na direção de um dever ser, de um objetivo considerado válido para o homem e para a humanidade”. E que pode se tornar na práxis um modelo do novo paradigma de educação que fará o educando encontrar no ambiente escolar a relação vivíssima do conteúdo com sua realidade, podendo assim fazer descobertas e intervenções no seu meio.

Uma educação pensada nos parâmetros descritos anteriormente, responde também aos anseios apontados pela humanidade manifestada nos quatro pilares proposto por um grupo de especialistas da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) para a educação do século XXI: “aprender a APRENDER, aprender a FAZER, aprender a SER, aprender a CONVIVER”. Naturalmente, entende-se com isto que todos anseiam por um novo paradigma de educação, em que o aprender não seja alvo de tantos problemas, fracassos e dificuldades, o que tem levado neste início de século à desorientação e perplexidades sobretudo a pais e professores, mas também a sociedade.

Assim sendo, a escola conhecida como o espaço onde se constrói o conhecimento e se dá a troca afetiva de experiências entre educador e educando se tornará mais humana, mais atraente, mais autônoma. Será, enfim, a escola que todos almejam, uma escola da vida, onde acontece a encarnação dos saberes, do conhecimento, do bem, da colaboração, da justiça, da solidariedade.

Embora a educação seja uma atividade fundamental da espécie humana, por muitas e muitas décadas foi mais vivida do que pensada, e talvez no curso da história sua contribuição no processo de humanização do homem e de transformação social não tenha sido reconhecida como merece, mesmo se muitos estudiosos a pensaram como tal. Reconstruir um pouco do passado se faz necessário para entender melhor esta realidade e percebermos o momento atual da educação

Percorrendo a trajetória da educação encontramos na idade antiga a escola tradicional, destinada a uma minoria, enraizada em uma sociedade escravocrata, que teve seu declínio com o movimento renascentista. Suas marcas foram deixadas até os dias atuais, apesar da extensão média da escolaridade trazida pela educação burguesa. No centro desta educação estava o educador, detentor do saber. O educando era o depositário no qual o educador despejava seu conhecimento. Portanto, o foco desta prática estava naquele que ensinava e não naquele que aprendia.

Dando um salto na história, surge a aurora da educação nova ou escolanovismo. Nasceu em meio às críticas que se avolumaram à educação tradicional, assim como esclarece Saviani (1999, p. 19). “Esta teoria mantinha a crença no poder da escola e em sua função na equalização social”. Veio trazendo consigo novas conquistas, de maneira especial para as ciências da educação e para as metodologias de ensino, surgidas a partir de Rousseau. Esta educação nova tem em comum com a educação tradicional a concepção do desenvolvimento individual.

Porém, a teoria da escola nova sofreu várias transformações durante alguns momentos da história da educação, que não a deixaram traduzir na prática o verdadeiro objetivo para o qual ela nasceu. E mais uma vez o cenário das salas de aula, por muitas décadas, abriga uma educação aprisionada aos paradigmas da transmissão do conhecimento e do saber depositado no intelecto. Continua, a visão do professor, como detentor e transmissor do conhecimento.

Esta postura, reflexo do pensamento da educação tradicional, foi duramente criticada por Paulo Freire (1983, p. 38), que a classificou de “educação bancária”, que para ele se traduz da seguinte forma: “O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita”.

Este modelo de educação foi alvo de várias críticas até hoje, por diversas teorias contemporâneas. E embora passadas tantas décadas, seus métodos ainda estão presentes na prática diária de sala aula dos nossos dias.

Diante disto, pode-se perceber que, de maneira particular, no cenário nacional a educação foi marcada por transformações que a envolveram, ao longo do seu percurso, em ambigüidades, contradições e perplexidades. O que nos surpreende é que apesar de todas as turbulências ocorridas neste campo, uma idéia, um desejo, tinha e tem a maioria dos educadores que pensaram e pensam a educação: que esta fosse, o máximo possível, democrática e universal.

Em consonância com esta realidade de sabor muito atual, já no século XVII surge um educador<sup>7</sup> até hoje não superado. Ele defende esta idéia com seu slogan, aqui nos descrito por Aranha (2006, p.157): “Comênio queria “ensinar tudo a todos”. O objetivo era atingir o ideal da Pansofia (do grego pan “tudo”, e sophia “sabedoria”: sabedoria universal)”. E levantando também a bandeira da democratização, Comenio cita: “o complemento da Pansofia é a aspiração democrática do ensino ao qual todos teriam acesso homens, mulheres, ricos e pobres, inteligentes e ineptos”. (Aranha apud Comenio, 2006, p. 157)

É bem verdade que em nenhuma época realizar este ideal da educação defendido por Comênio, Freire e tantos outros teóricos, pareceu tarefa fácil. Até porque este aspecto da vida humana esteve sempre atrelado a estruturas sociais, políticas e econômicas de cada país.

Em vários momentos, e de maneira especial nos anos de ditadura militar (1964 a 1985), o Brasil sofreu um obscurecimento na vida cultural, que resultou em anos de atraso no setor educativo. Nesse período saíram de cena ou foram silenciados vários pensadores da educação que denunciavam com suas teorias e práticas o regime que concebia a educação como reprodutora da ideologia de uma classe dominante e que reforçava uma educação de caráter dualista. Esta educação consistia na preparação dos estudantes das classes populares para o trabalho; ao passo que se reservava aos estudantes mais abastados um ensino preparatório para o ingresso no nível superior.

O caráter seletivo e discriminador deixou também suas marcas em grupos considerados mais fracos, como é o caso das mulheres, dos deficientes físicos e dos imigrantes. Este modelo excluía ainda aqueles que abandonavam a escola por apresentarem dificuldades em acompanhar o modelo de escola implantada, por serem indisciplinados ou porque tinham necessidade de trabalhar pra ajudar no sustento da família.

Este modelo, portanto, ia de encontro ao anseio de universalização, do qual muitos educadores levantaram bandeira: um deles, o inesquecível Paulo Freire .

A conseqüência de uma educação nestes parâmetros é a formação de um homem que se vê afastado do seu centro, ou melhor, da sua dimensão autônoma, crítica, reflexiva, incapaz de gerir seu próprio destino.

Grandes passos foram dados no campo educacional, várias as tentativas de mudanças metodológicas, até porque a educação como um processo passa por contínuas e aceleradas mudanças. É grande nos nossos dias a valorização dos estudos pedagógicos. Muitas teorias fizeram e estão, nas últimas décadas, fazendo estrada a fim de que na educação seja delineado

---

<sup>7</sup> Comênio, como ficou conhecido nos países de língua latina Jan Amos Komensky (1592-1670), é um pensador tcheco, considerado o primeiro grande nome da moderna história da educação. Sua obra mais importante,

sempre mais um perfil participativo, resgatador das potencialidades dos educandos, motivador da igualdade sem anular a diversidade, reforçador da construção de um conhecimento que deixa sua marca na sociedade em que está inserida. Mas havemos de convir que se está caminhando ainda a passos lentos, poucos progressos se deram na prática, talvez porque o foco esteja centrado ainda no sujeito que ensina e não naquele que aprende.

É necessário na sociedade atual, uma parada para repensar o que queremos com a educação para poder assim redimensionar os métodos, os conteúdos, os procedimentos que façam o “estar” na escola ter um sentido significativo. Contribuindo para a fundamental conexão entre a realidade dos educandos e os conteúdos ali estudados, a fim de que se possa, dessa forma, falar em universalização da educação.

E pelo o que nos parece, esta postura também nos permitirá diminuir as evasões e exclusões que atualmente atingem índices avassaladores no ambiente escolar.

A educação dos tempos modernos exige intencionalidade em torno do aprender do educando e recusa o espontaneísmo na ação, se beneficiando assim de um desejo desarmado disposto a reconstruir e abrir caminhos à força da imaginação, pois a natureza do indivíduo que está no cotidiano da sala de aula, seja ele de qualquer estrato social, instiga no professor uma educação que ressalte a pluralidade, a intersubjetividade, o envolvimento, a solidariedade, o movimento, o afetivo, a intensidade, a igualdade, a unidade. É muito importante ter em mente que o modo contemporâneo de pensar, agir e sentir está em questão, o que exige sem dúvida profundas modificações na pedagogia e nas formas de educar.

Contudo, de uma coisa podemos estar certos: para que a educação aconteça e tenha sentido no “hoje do educando” necessita, como em nenhuma época, de educadores comprometidos com o seu fazer, no sentido de que o ato educativo seja antes de tudo relacional, comprometido com a contínua busca de novas maneiras de construção do conhecimento, com e para os educandos, porque somente desta forma se dá esse processo, ou seja, na relação de sujeitos que pesquisam e elaboram em conjunto.

Aranha (2003, p. 350), sublinha muito bem a realidade do educador hoje, quando explica a diferença entre o professor e o cientista: “Enquanto o cientista está interessado em fazer avançar a sua área de conhecimento, em fazer progredir a ciência, **o professor** está interessado em fazer progredir o aluno. **O professor** vê o conhecimento como um meio para o crescimento do aluno”.

Apesar do abismo que muitas vezes se coloca para realizar isto, já se pode vislumbrar o grande empenho de educadores, de maneira especial nas duas últimas décadas, tentando

através de núcleos de estudos e pesquisas buscar, não só na teoria, mas também na prática, vias de interação; e assim o educador, seja o facilitador de uma aprendizagem que instiga no educando sua atitude científica, exercitando assim o hábito da reflexão, da análise, da crítica, do diálogo, da invenção, da descoberta e da sistematização.

## **2.2 – Aprendizagem**

Tendo discorrido sobre a educação e um pouco do seu contexto na atual sociedade, já se pôde adentrar no que se refere à aprendizagem, pois ambas consistem num processo de construção própria e interminável. Não é por acaso que a aprendizagem é um processo que se dá paralelamente ao ato de educar.

A trajetória de estudos e das teorias psicológicas que procuraram entender como se processa no indivíduo o seu desenvolvimento e sua aprendizagem é de datas remotas, assim como é de origem grega a busca de explicações para os fenômenos da própria natureza humana, que comporta também o estudo da construção do conhecimento sobre o psiquismo humano.

Com isto, se pode dizer que numerosas são as teorias que contribuíram para a busca de caminhos que explicassem a complexidade da construção do conhecimento elaborado pelo homem.

Embora não desejando se desfazer das teorias de histórias um pouco mais remotas que serviram de subsídios às mais atuais, esta pesquisa contemplará em seu estudo o aprofundamento daquelas que estão mais em vigência, ou seja, que procuram estudar a viabilização das estruturas cognitivas e sócio-afetivas, já que o mundo em que nos encontramos apressou freneticamente o passo das mudanças e, percebendo a importância da inovação, pressionou o indivíduo a entender o seu processo de desenvolvimento e sua aprendizagem para que, conhecendo e aprendendo, ele adquira a capacidade de tecer os vários fios da inteligência.

Iniciando o percurso que se fará em algumas dessas teorias psicológicas, pode-se perceber que existe algo em comum entre elas, assim como bem sublinha Coutinho (1997, p.47) “... existe concordância entre os estudos psicológicos no que se refere à existência de processos de hereditariedade, ambiente, maturação e aprendizagem subjacentes ao comportamento humano”. Porém, esta concordância não acontece de maneira total entre estas teorias, mas de forma parcial.

Para os estudiosos da teoria comportamentalista ou também chamada behaviorista, que tem nas bases o empirismo, o indivíduo não é agente da sua aprendizagem, é o meio que a determina. Assim, o indivíduo é passível à manipulação pelas condições ambientais. Todo o conhecimento é fornecido de fora para dentro, através da experiência.

Acentuando a idéia de que ao nascer o indivíduo já traz pré-formadas as estruturas do conhecimento, surge a teoria da Gestalt e Maturacionista, segundo a qual o sujeito é determinante e, portanto, contradiz o behaviorismo ou comportamentalismo. O meio ambiente é, nesta concepção, passivo, já que o indivíduo é aquele que impõe uma perceptual organização e reorganização.

Com uma visão de superação da dicotomia existente entre a Comportamentalista e a da Gestalt e maturacionista, surge a teoria Interacionista. Segundo os seus teóricos, o conhecimento é construído, e isto ocorre num processo de interação entre o indivíduo e o meio, portanto, um não se sobrepõe ao outro. Segundo o Piaget, um dos grandes representantes desta teoria, “o conhecimento ocorre na troca dialética efetuada entre o indivíduo e o meio”. (Coutinho, 1997, p. 77). É com ele que, pela primeira vez, a concepção Interacionista da aprendizagem recebe o nome de Construtivismo.

Considera-se indiscutível para a educação e para a pedagogia a enorme contribuição da teoria de Piaget. De toda a sua obra, o que mais se difundiu entre os educadores foi a descoberta dos estágios de desenvolvimento cognitivo, pois a partir daí se pode levar em conta as suas reais possibilidades mentais dos alunos.

Vygotsky<sup>8</sup> e Wallon<sup>9</sup>, foram também dois grandes protagonistas que deixaram impressas as marcas de seus estudos e suas descobertas na teoria Interacionista. Uma das grandes descobertas de Vygotsky é a idéia de que o nível superior da reflexão, do conhecimento abstrato do mundo, tem início com as interações cotidianas. Já Wallon, coloca o foco sobre a função social da educação, como bem sublinha Coutinho (1997, p.76): “Nesse sentido a grande lição para os educadores é a de que não é na solidão do sujeito que os processos de desenvolvimento e da aprendizagem ocorrerão, mas no encontro dialético com o outro enquanto sócio inseparável do eu”.

---

<sup>8</sup> Lev S. Vygotsky (1896-1934), professor e pesquisador contemporâneo de Piaget. Construiu sua teoria tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/vygotsky.html>>.

<sup>9</sup> Henri Wallon (1872-1962) foi um estudioso que se dedicou ao entendimento do psiquismo humano, com especial interesse pela educação infantil. Ao participar de debates em torno do tema educação, fez duras críticas ao modelo tradicional. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea\\_a.php?t=009](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dea_a.php?t=009)>

Diante das abordagens desta teoria se pode prever um quadro totalmente novo no processo de ensino-aprendizagem: o educador que desempenha o papel de mediador do conhecimento e não de um simples e mero transmissor, e o educando que, junto ao educador, se torna um gerenciador do seu conhecimento.

São conhecidas também na aprendizagem as teorias ou abordagens do estímulo e resposta, que encontra suas raízes justamente na teoria comportamentalista. E no quadro dos teóricos desta concepção, segundo Valença (2003, p. 13), em especial está Pavlov que ressalta a concepção do condicionamento reflexo, respondente, clássico ou reflexo condicionado. Segundo este teórico “aprender é condicionar-se”.

Mas foram muitos aqueles que também continuaram por este viés da aprendizagem através dos condicionamentos, entre eles: Skinner, que sistematizou o condicionamento operante ou instrumental. Thorndike com sua lei do exercício e do efeito.

No entanto, encontra-se quase que em todas as teorias aqui estudadas a idéia de que o processo ensino-aprendizagem se estabelece com a construção do conhecimento, a partir das relações, nas quais o aluno é o personagem principal, mas o professor desempenha um papel de mediação.

### **2.3. Dificuldades de Aprendizagem**

Assim como, apesar de tantas décadas destinadas ao estudo do processo de ensino-aprendizagem, ainda não conseguimos atingir toda a sua complexidade, da mesma forma, diversos teóricos têm investigado incansavelmente no sentido de buscar desvendar o que favorece e o que desfavorece o bom desempenho nesse processo.

Os primeiros estudos nessa área foram desenvolvidos no final dos século XVIII e início do século XIX. À época, os comprometimentos ou problemas nas áreas escolares eram explicados como oriundos das áreas orgânicas do educando.

Apenas no século XX, segundo Masini (1994, p.14), se dá a criação dos primeiros centros pedagógicos e psicopedagógicos, com o objetivo de desenvolver um trabalho cooperativo médico-pedagógico para crianças com problemas escolares ou de comportamento.

Ao introduzir a discussão sobre as dificuldades de aprendizagem, tem atraído a atenção de muitos estudiosos ultimamente, de maneira especial, das ciências da educação é necessário retomar ainda aqui uma definição da aprendizagem, que reforça o estudado no capítulo anterior e que traz uma visão mais abrangente e ampla.

É precisamente de Dabas (1988) a definição de que a

“Aprendizagem é o processo pelo qual um sujeito, em sua interação com o meio, incorpora a informação ministrada por este, segundo suas necessidades e interesses. Elabora esta informação através de sua estrutura psíquica, constituída pelo interjogo do social, da dinâmica do inconsciente e da dinâmica cognitiva, modificando sua conduta para aceitar novas propostas e realizar transformações inéditas no âmbito que o rodeia. A aprendizagem criativa requer a capacidade crítica do sujeito”.

Quando algo está interferindo neste processo – como consequência disto o educando apresenta dificuldade para acompanhar o conteúdo escolar, falta de atenção e concentração, lentidão na execução de tarefas, insegurança, raciocínio lento, bloqueios na interação com os companheiros, e outros comportamentos, acompanhado algumas vezes de irresponsabilidades, agressividades, irritabilidade – podemos dizer que está se estabelecendo um quadro de dificuldade de aprendizagem.

Este respectivo trabalho preferiu a nomenclatura de ensino-aprendizagem, porque a autora acredita que no ato educativo, o ensinar não existe sem aprender; é na relação que acontece a aprendizagem, assim como afirma Freire (1993, p. 45) “Não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

Vale salientar que o termo “dificuldade de aprendizagem” ao qual se refere esta pesquisa é o da Nacional Joil Committee on Learning Disabilities NJCLD<sup>10</sup>, por ser a mais consensual, aceita e aplicada. E, como ressalta García (1998 p. 31):

“Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifesta por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não consistem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou com influências extrínsecas (tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências”, NJCLD (1988, p. 1).

Como esta nova visão esclarece o que vem a ser um problema ou dificuldade de aprendizagem, torna-se evidente que este não deve ser visto como algo insolúvel, como um fracasso no sentido mais profundo da palavra, isto é, mau êxito ou ruína. Mas deve ser entendido

---

<sup>10</sup> Comitê composto por representantes de oito das mais importantes organizações nacionais dos Estados Unidos da América implicadas no tema das dificuldades de aprendizagem.



como um desafio que educador e educando encontram no processo ensino-aprendizagem, e que é pertinente e inerente ao sujeito.

O fato, que nenhum educador pode deixar de levar em conta, é que neste processo estão envolvidos, pelo estudo que fizemos até então e segundo o conceito do NJCDL, vários processos de percepção, pensamento, emoções, memória, motricidade, mediação, conhecimentos prévios, assim como os vários fatores genéticos e sociais.

Solé (2001, p. 88) nos ajuda a entender melhor: “ [...] as pessoas são diferentes em diversos aspectos; o que elas precisam para aprender varia de umas para as outras, em função de um grande número de variáveis”.

E a escola, como o espaço da educação formal, deve-se ocupar desta tarefa fazendo cálculos das dificuldades de aprendizagem que podem ser apresentados pelos estudantes, sejam estes oriundos de famílias de alta ou de baixa renda, embora as porcentagens das crianças com este problema estejam mais concentradas nos meios sócio-econômicos desfavorecidos.

Com os avanços dos estudos educacionais e pedagógicos para investigar as dificuldades de aprendizagem, o quadro não fez um grande progresso, no sentido de que na maioria das vezes ainda hoje, é sustentada a idéia de que as causas dessas dificuldades estão centradas exclusivamente nos educandos. Isso faz com que essas assim chamadas incapacidades, insistam em categorizar os educandos com rótulos que os acompanham por quase toda a vida, como: “aquele é o que passa se arrastando”, “aquele é o que não aprende nada”. Gerando assim indivíduos com sempre mais indisposições escolares.

Por um, esta perspectiva lado desobriga o educador e a instituição escolar da responsabilidade de rever métodos, conteúdos e políticas educacionais. Por outro lado, também não leva em conta as idéias da teoria construtivista, de que a criança é capaz de aprender melhor se lhe for dado tempo e condições para que seu aprendizado se desenvolva e se efetive.

Uma investigação para detectar o que está ocorrendo no processo ensino-aprendizagem do educando que se encontra em sala de aula desinteressado, desmotivado, indisciplinado, agressivo, apático deverá ser feita tendo em vista o contexto no qual este está inserido. Isto quer dizer que a investigação deve ter o mais possível presente o educando com o seu contexto familiar, escolar e social, assim se poderá chegar com mais transparência às causas que estão bloqueando as suas aquisições escolares.

É bem verdade que não é fácil nem para educador, e muito menos para o educando, o desconforto da situação do não-aprender em que se encontra este em sala de aula. O aprender é próprio do ser humano, e não chegar a isto pode gerar um grande sofrimento ao educando, pois não responde às expectativas dos seus pares e adultos e não consegue tirar as notas que lhe conferiria o

título de um criança ou adolescente, para usar uma linguagem corriqueira, bom, exemplar, inteligente, disciplinado. Na sociedade moderna, aqueles que não conseguem se adequar a isto ficam à margem, rotulados, e sofrendo as conseqüências de uma identidade formada sobre uma dificuldade.

Por isto a presença do educador e de um psicopedagogo, como um suporte sustentador e incentivador de superação das dificuldades de aprendizagem, será importantíssima para o educando, para que este seja não somente protagonista no seu espaço educacional, mas o seja também nos espaços da vida em geral. Segundo Correia (2005, p. 45), “A paciência, o apoio e o encorajamento prestado pelo professor serão com certeza os impulsionadores do sucesso escolar do aluno, abrindo-lhe novas perspectivas para o futuro”.

Contudo é inconcebível que o educador, ao se dar com o surgimento de dificuldades de aprendizagem, não procure um trabalho de parceria com outros profissionais da educação, se fechando na sua auto-suficiência, e achando que com aulas particulares ou reforço se chega aos mecanismos que estão dificultando este processo.

Devido à complexidade das causas que estão nas raízes deste problema, se faz necessário que o educando seja conduzido a um profissional especializado na prevenção, no diagnóstico e no tratamento da dificuldade de aprendizagem.

O psicopedagogo é o profissional, ou melhor, o especialista que com seu conhecimento detalhado dos processos pelos quais se desenvolve o ensino-aprendizagem encontrará as vias para que o educando readquira o prazer de aprender, como sublinhou Mery (1985, p. 22):

“o objetivo do psicopedagogo diante de uma criança com dificuldades de aprendizagem não será unicamente de colmatar suas lacunas, mas sobretudo o de lhes fazer recuperar um dinamismo que parece ter sido bloqueado. Para tanto, ele não se interessa unicamente pelo escolar, mas pela criança na sua totalidade”.

Não obstante seu conhecimento aprofundado, e dos instrumentos que como especialista neste processo o psicopedagogo tem em mãos para compreender o que está e o que não está facilitando o processo ensino-aprendizagem de um indivíduo, a troca que o psicopedagogo deve estabelecer com outros profissionais, e de maneira especial, com o educador e a família do educando, é de total e fundamental importância para chegar a uma análise mais aprofundada de tudo o que é relativo ao problema, proporcionando uma reestruturação e re-interpretação dos fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Para concluir, é importante deixar claro também nesta pesquisa que, a capacidade de abertura para o novo é indispensável ao trabalho do psicopedagogo.

A eficiência desse trabalho implica necessariamente que os profissionais envolvidos aceitem renunciar aos eventuais privilégios que uma visão tradicional e conservadora favorece e estar abertos para as descobertas de novos conceitos e permanentes reformulações o que, sem dúvida, irá contribuir para o nosso próprio processo de aprendizagem e conhecimento científico (Ranna et Parente, 1990, P. 49).

### **CAPÍTULO 3 – BREVE TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA PSICOPEDAGOGIA**

Diante do que foi apresentado no capítulo precedente, percebe-se a imensa e indiscutível contribuição que a psicopedagogia vem trazendo ao campo da educação. Embora sendo de uma área de conhecimento nova, traz, em seu seio, potenciais enormes, que ajudam a melhorar a qualidade de vida das pessoas, e de maneira especial daquelas que se têm dificuldades de aprendizagem e sofrem com isso, não somente em idade escolar, mas em qualquer etapa da vida.

Trafegar pelo período histórico da Psicopedagogia é, ao mesmo tempo, percorrer um caminho perpassado de conturbações, intempéries e desencontros que nos ajudam a refletir e conhecer suas origens teóricas.

Segundo Bossa (2000, p. 23): “nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem”. Portanto, já se tem bastante matéria para o surgimento de discussões e teorias, pois esse objeto de estudo é bastante complexo, embora seja o aprender, como já foi acenado anteriormente, uma capacidade própria do ser humano.

Surgindo, pois, num contexto educacional marcado pela ausência de técnicas, métodos e práticas que atendessem às demandas dos educandos que desejavam aprender nas suas diversidades de contexto, que nasce a psicopedagogia. Com seu caráter integrador, ela torna possível deslocar o foco, apesar das muitas resistências, dos problemas que desencadeavam o não aprender centrado no educando, para os outros fatores, hipótese até então pouco enfatizada.

Durante vários anos, a psicopedagogia passou uma de “crise de identidade”, se assim podemos dizer, no sentido de que, não tendo delimitadas sua definição, significados e funções, especialmente no período do seu surgimento, chegou-se ao ponto de atribuir ao psicopedagogo funções de profissionais das áreas com as quais apresentava interfaces.

Talvez isto tenha ocorrido por causa do seu estudo centrado no ser humano e na sua elaboração no processo de ensino-aprendizagem, pois buscar compreender a forma como as pessoas aprendem e se desenvolvem, com análise, planejamento, desenvolvimento e a modificação de processos educacionais, segundo sublinha Solé (2001, p. 27) não foi, e nunca será, algo fácil, o que tornava este território desconhecido e pouco explorado.

Naturalmente, por isto a psicopedagogia ampliou o seu campo de visão, abarcando conhecimentos de diferentes áreas, inicialmente da Psicologia e da Pedagogia, e em seguida se beneficiou também da Lingüística, Neurologia, Filosofia, Sociologia e a Psicanálise, visando assim a alcançar uma compreensão multifacetada do processo de ensino-aprendizagem.

O caminho que fez a psicopedagogia para ganhar o seu espaço e formatação própria foi bastante longo e árduo, se pensarmos que, até há pouco tempo, o indivíduo que apresentasse alguma dificuldade no campo da aprendizagem era encaminhado para profissionais de diversas áreas.

Mas, como nos relata Scoz,

“Pouco a pouco, foi se criando a consciência da necessidade de um profissional com uma formação mais globalizante e consistente, que unisse a ação educacional na figura de um único indivíduo, apto para integrar conhecimentos e atuar de maneira mais objetiva e eficaz”. (1992, p. 2).

Embora tenha se difundido também em todos os países ocidentais a psicopedagogia, mas especificamente o psicopedagogo teve, segundo Solé (2001), seu campo consolidado na Espanha, um campo atravessado por inúmeras tensões e polêmicas e que algumas vezes se apresentou de difícil resolução, em outras parecia até mais fáceis.

Com isto, aos pouco também vão se definindo os dois campos específicos de atuação deste profissional: o clínico, com uma visão mais voltada para a terapia, visando buscar as causas da dificuldade já instalada; e o institucional ou preventivo. Bossa (2000, p. 21) conseguiu definir de maneira muito clara como estes dois campos de atuação se desenvolvem, assim escrevendo:

“O trabalho clínico dá-se na relação entre sujeito com sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem, buscando compreender a mensagem de outro sujeito, implícita no não-aprender. (...) Isto significa que, nesta modalidade de trabalho, deve o profissional compreender o que o sujeito aprende, como aprende e porque, além de perceber a dimensão da relação entre psicopedagogo e sujeito de forma a favorecer a aprendizagem. No trabalho preventivo, a instituição, enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem, é objeto de estudo da psicopedagogia, uma vez que são avaliados os processos didático-metodológicos e a dinâmica institucional que interferem no processo de aprendizagem”.

Nesta última década, estes campos de atuação da Psicopedagogia estão sendo evidenciados e definidos com mais clareza e segurança, e, como confirmam as pesquisas, vem crescendo também a demanda pelo trabalho deste profissional. Graças a esta evolução, o psicopedagogo está ampliando sempre mais seus estudos, novas pesquisas científicas têm sido desenvolvidas, sobretudo acerca do funcionamento do cérebro humano e de como se processa sua cognição.

Assim como o psicopedagogo não pode ignorar a estrutura e as formas de articulação da instituição escolar, ele exerce o seu papel também conscientizando o corpo administrativo para o redimensionamento, quando necessário, do seu sistema de ensino para que possa acolher melhor o aluno nas suas necessidades e heterogeneidade. Sublinha muito bem esta realidade Rubinstein (2003): “a escola enquanto instituição tem recorrido a Psicopedagogia para compreender, analisar e intervir nas práticas e relações que estão presentes no interior da escola”, evidenciando assim a importância da presença na escola de um psicopedagogo institucional.

Por sua vez, o professor também recebe um suporte do psicopedagogo, trabalhando as concepções que já possui sobre o processo ensino-aprendizagem, refletindo as multidimensionalidade do problema, reavaliando suas posturas, métodos, conteúdos e

instrumentalizando-o para trabalhar com as questões de dificuldade de aprendizagem. A consciência desta ajuda recíproca é de grande importância para um trabalho psicopedagógico, isto é, tanto professor como psicopedagogo devem se sentir personagens principais nesta tarefa de ensinar. Solé descreve muito bem esta ajuda:

“Professor e psicopedagogo precisam um do outro desde o primeiro momento para que possam fazer uma representação da situação. Logicamente, precisarão um do outro para traçar caminhos a seguir, assim como para avaliar a pertinência dos passos dados e, a partir daí estabelecer outras metas mais elevadas”. (Solé apud Martin e Solé, 1990, p. 474)

Mas é bom lembrar que esta colaboração, com a qual deve contar o psicopedagogo, na instituição escolar não deve ficar restrita somente ao professor, mas ele deve interagir com todos aqueles envolvidos no processo ensino-aprendizagem do educando. Deste modo, ele estará indo ao encontro do caráter interdisciplinar e integrador da psicopedagogia e enriquecendo-se do trabalho cooperativo com educadores em geral.

Com este novo olhar que vai além do educando se abrem, no campo da Psicopedagogia, espaços para a consideração de que as dificuldades de aprendizagem não estão centradas em um único e isolado sujeito, como eram vistas uma vez. Ao invés disso amplia-se a questão, levando-se em conta vários aspectos que apontam para a etiologia das dificuldades de aprendizagem que não estão unicamente centradas no educando.

Vem ao nosso encontro e torna-se de grande ajuda para reflexão desta nova visão o trocadilho que utilizou a autora Bossa (2000, p.16) : “as dificuldades da criança na escola e as dificuldades da escola com as crianças”. Para que se possa trabalhar numa intervenção de maneira mais transparente, real e encontre-se soluções viáveis sem que nenhum aprendiz saia angustiado, sofrido e fracassado, embora seja sempre um desgaste a análise e estudo de uma dificuldade de aprendizagem..

Porém, é verdade que nem sempre os alunos que não aprendem se encontram na instituição escolar. Também nos hospitais com o objetivo de atender aos pacientes pediátricos que passarão bastante tempo fora da escola e permanecerão um longo período de recuperação no hospital, atua a psicopedagogia. Levando em conta que estes alunos permanecerão fora do convívio social e, conseqüentemente, escolar.

Assim como na instituição escolar, a atuação do psicopedagogo na instituição hospitalar é e será sempre realizada em parceria com a equipe multidisciplinar da instituição hospitalar, composta de psicólogos, nutricionistas, assistentes sociais, médicos e enfermeiros.

No Brasil, há aproximadamente trinta anos, a Psicopedagogia vem desenvolvendo e ampliando o seu quadro teórico, contribuindo imensamente para amenizar os altos índices de fracasso escolar e problemas de aprendizagem, saindo praticamente dos atendimentos restritos a clínicas particulares, para ir ao encontro dos educadores e dos alunos dentro da própria instituição escolar com uma prática sempre mais crítica e consciente.

Esta realidade pode ser percebida com o avanço do acervo de escritos monográficos, teses, dissertações, artigos e pesquisas com o intuito de se aprofundar os estudos dos mecanismos utilizados por crianças, jovens e adultos na construção do conhecimento, sem contar ainda com os inúmeros congressos e simpósios que se desenvolvem anualmente, confirmando a necessidade desta área de conhecimento tão apropriada para o nosso tempo.

E não podemos deixar de ressaltar também a visão e ação ampliada da psicopedagogia ao ir, além do apoio à dificuldades de aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens na idade escolar, para um auxílio a indivíduos imersos em uma incessante necessidade de incorporação na formação permanente ao longo de toda vida profissional. Por isto não é raro encontrarmos nas clínicas psicopedagógicas adultos que vêm solicitar o trabalho do psicopedagogo, seja no auxílio à aquisição de novas aprendizagens de prática já existente, como também contribuindo com a qualidade na melhoria das relações inter e intrapessoais no ambiente de trabalho.

Em uma sociedade onde que se afirma sempre mais a necessidade, em todos os setores da vida humana, de um trabalho interdisciplinar, de um olhar para o ser humano na sua totalidade, respeitando a sua individualidade, se pode pensar e definir a psicopedagogia como a definiu Sisto (1996, p. 108): “A psicopedagogia é apenas uma necessidade de fazer confluir conhecimentos para um ser humano que começa a ser visto holisticamente, em sua totalidade, com sua maravilhosa e desafiante complexidade”.

Daí porque, por mais que a história da psicopedagogia tenha enveredado por caminhos com inúmeras controvérsias, estas não foram bastante para negar a sua existência, assim também como não negou o impulso que esta área de conhecimento vem dar à sociedade contemporânea, marcada sempre mais por uma busca do conhecimento acadêmico, de afirmação do pensamento, de pesquisas e construção científica.

Contudo, há de se perceber pelo que foi exposto, e sem deixar de lado a importância de todas as ciências e áreas de conhecimento, que a Psicopedagogia é uma das áreas de conhecimento de que tanto necessitava a humanidade para dar um equilíbrio à sociedade moderna.

Com a sua prática integradora e interdisciplinar, a Psicopedagogia chama atenção dos

pesquisadores e cientistas para um fato muito importante: a separação dos saberes e a procura dos cientistas pela verdade de maneira isolada não gera o bem-estar dos seres humanos, mas o fragmenta ainda mais. E se dizemos que o homem é naturalmente social, exprimimos uma verdade que traz conseqüências em todos os níveis, inclusive naquele do conhecimento, como sublinha a psicopedagogia na sua atuação.

## **CAPÍTULO 4 – REFLEXOS DA DOCTRINA<sup>11</sup> DO MOVIMENTO DOS FOCOLARES NA PSICOPEDAGOGIA**

### **4.1. Premissa**

Rebuscando um pouco a memória e recordando o que nos foi apresentado no capítulo referente ao Movimento dos Focolares por Chiara Lubich em um dos seus inúmeros discursos, emerge das suas palavras uma estreita relação entre a teoria e a prática, entre a luz e a vida, entre a doutrina proposta e a experiência vivida, não só da fundadora e de suas primeiras companheiras, mas também de todos os membros do Movimento dos Focolares. Verifica-se assim, que este não é portador somente de um Carisma de luz, mas também de vida, isto é, comporta uma iluminação e uma transformação.

É uma luz nova e abundante, um caminho espiritual, uma penetração doutrinal no hoje da história completamente centralizada na unidade, que renova por dentro a vida dos seres humanos em todas as suas expressões.

Assim fez, e atualmente faz estrada pelo mundo inteiro o pensamento e a experiência de Chiara Lubich e do Movimento dos Focolares com a penetração da sua doutrina iluminando e incrementando as bases teóricas e práticas da economia, da política, da arte, da pedagogia, da filosofia, abrangendo quase todos os campos dos saberes, fazendo-os reflorescer nesta luz, e não deixou de trazer também para a Psicopedagogia uma sua contribuição, que aqui se pretende apresentar.

Na breve trajetória que se percorreu da Psicopedagogia, podemos perceber em suas entrelinhas o caminho que fez e está fazendo esta área em busca de unidade, a ponto de que, para adentrar sempre mais no seu objeto de estudo, o processo de construção do conhecimento do indivíduo, ela utilizou-se e utiliza-se de saberes de outras áreas do conhecimento científico,

---

<sup>11</sup> Doutrina – conjunto de princípios que servem de base a um sistema filosófico e científico.



revelando assim o quanto a cultura está impregnada desta ânsia; entendendo-se aqui por cultura o conjunto dos conhecimentos adquiridos em determinado campo.

E quem redimensiona esta necessidade muito bem é Chiara Lubich (2003, p. 279), ao sublinhar nos seus escritos que: “A unidade é uma aspiração atualíssima. Não obstante as inúmeras tensões do mundo contemporâneo, o nosso planeta, quase que paradoxalmente, tende à unidade: a unidade é um sinal e uma necessidade dos tempos”. É evidente que não se trata de uma unidade homogênea, que impossibilita a singularidade, o protagonismo das pessoas. É uma unidade autêntica e dinâmica, fundada sobre relacionamentos trinitários<sup>12</sup>, que permite realizar a unidade na multiplicidade, e a multiplicidade na unidade.

Em pequena escala, um pouco desta ânsia já se consegue perceber quando no agir dos estudiosos e pesquisadores que buscam incessantemente a unidade nos saberes, respeitando a diversidade dos conhecimentos, dos métodos, dos procedimentos. Para dar um exemplo, no campo da psicopedagogia, precisamente no hospitalar, encontramos psicopedagogos que procuram exercer seu trabalho neste estabelecimento com profissionais de várias áreas, do pediatra ao enfermeiro, ao nutricionista, ao assistente social, visando um diagnóstico real, transparente, integral do indivíduo que encontra desvios no processo de ensino-aprendizagem, evitando com isto uma fragmentação deste.

Atuando a psicopedagogia seja na instituição hospitalar ou escolar, no âmbito particularmente de práticas educacionais que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, em um contexto que envolve em primeira linha educandos e educadores, verifica-se a urgência de se promover na educação uma “cultura da unidade”, portadora de valores positivos, capaz de colocar no centro dos interesses culturais da pessoa humana na sua plena dignidade, na sua capacidade relacional, na sua abertura à transcendência, como sujeito apto a doar ao nosso mundo um semblante e uma dinâmica que correspondam às aspirações dos indivíduos e povos de hoje. Promover a Unidade respeitando a diversidade de cada ser, de cada comunidade, de cada povo, de cada cultura.

A unidade é este agir atuado nos quatros cantos do mundo, em todos os campos da sociedade e como já citado o da cultura. Neste campo, um grupo de estudiosos das áreas mães<sup>13</sup> da psicopedagogia, a psicologia e a pedagogia, cômicos do impulso novo que o agir respaldado na doutrina do Movimento dos Focolares doa a estas áreas, confere a Chiara Lubich o título de Doutor Honoris Causas em pedagogia pela Catholic University of America em novembro de 2000; e pela Universidade de Malta em fevereiro de 1999.

---

<sup>12</sup> Relacionamentos trinitários – de comunhão

<sup>13</sup> A Pedagogia e a Psicologia são consideradas áreas-mães da Psicopedagogia, pelo fato de esta última ter surgido da fronteira entre as duas primeiras.

E além destes reconhecimentos, lhe são outorgadas também no decorrer de vários anos mais onze *Honoris Causas*: em Teologia, Filosofia, Economia, Comunicação Social, em Letras, Ciências da Religião e Artes. Assim vai confirmando paulatinamente a contribuição indispensável que esta doutrina leva aos mais variados âmbitos do saber e do conhecimento, gerando sempre mais unidade e fraternidade.

Tendo em vista o que foi exposto até então, nos perguntamos: mas onde está a fonte destas novas implicações psicológicas, pedagógicas e de todas estas *honoris causas* conferidas ao Movimento dos Focolares, que fazem da unidade um referencial de grande valor para o mundo? Deixemos que nos revele isto um líder e personalidade mundialmente conhecida, que teve um contato muito próximo com o Movimento a ponto de defini-lo de forma muito completa. Trata-se de Karol Wojtyła, Papa João Paulo II<sup>14</sup> (1984, p.5):

“No mundo de hoje, na vida das nações, das sociedades, dos diversos ambientes, das pessoas, o ódio e a luta são muito forte e pragmático. Então é preciso o AMOR, é preciso um programa de amor [...] esta é a centelha inspiradora de tudo aquilo que se faz com o nome de Focolare”.

Esta é a mola mestra do agir que se encontra na base da doutrina dos Focolares. Obviamente, não nos referimos aqui a um Amor qualquer, mas amor que é ágape, o amor de Deus, o amor que é Deus. O amor universal, o amor que tem suas raízes no Evangelho, amor que é dirigido a todos, que não faz distinção de pessoas. É este Amor fundamento da experiência e da doutrina de Chiara Lubich, o amor que tudo coopera para a fraternidade universal. E que segundo a fundadora gera a unidade, e não tem como objetivo primeiro a perfeição individual, mas sim gerar a unidade entre as pessoas.

E traduzindo melhor o que este Amor implica para uma pessoa em termos psíquicos, Lubich diz (2003, p. 282):

“Descobrir e alcançar a certeza de que Deus ama a pessoa, o indivíduo, é a base para que ela tenha aquela segurança psicológica que dá sentido a própria vida e um objetivo no mundo. Só a certeza de que Deus é amor também para ela, lhe dá a força para sair continuamente de si, para viver, para amar e para gerar comunhão na sociedade”.

E para completar a autora afirma: ‘viver a lei do Amor é a única maneira para “sermos”, isto é, para nos realizarmos como pessoas. O homem, de fato, tendo sido criado à imagem de Deus que é Amor, será verdadeiramente esta imagem se amar, se for, também ele, amor’. E a respeito disto encontramos Fonseca (1995, p. 367) que também sublinha muito

---

<sup>14</sup> Palavras de Karol Wojtyła (Papa João Paulo II), dirigidas aos membros do Movimento dos Focolares em visita ao Centro Internacional deste, com sede em Castel Gandolfo, no dia 19 de agosto de 1984.

bem o quanto o amor é uma linha clara e metodológica para a aprendizagem, e que ele contempla nos seus manuais de estudo das dificuldades de aprendizagem escrevendo: “Na escola a criança deve ser estimada, ou melhor amada, assim se poderá considerar útil”.

E um pouco mais adiante o autor completa acrescentando: “quando uma criança aprende, ela jamais está isolada, ao contrário ganha reconhecimento social, maturidade, respeito, amor e identidade positiva”.

Podemos pensar então no Amor como autêntico paradigma de todos os relacionamentos. Sara Paín (1985, p. 340) também reforça esta sublime realidade ao escrever pertinentemente a relevância da prática do Amor no contexto do processo de ensino-aprendizagem ao dizer que: “Um ato de aprendizagem é um ato de amor, porque gera um ser parecido conosco, que chamamos idêntico, não no sentido da identidade, mas na identificação com ele”.

Isto nos faz pensar nas vezes em que um aprendiz foi capaz de reverter um quadro de fracasso escolar porque o educador, imbuído pelo Amor, foi capaz de debruçar-se e envolver-se com ele nos entraves da sua aprendizagem. O mesmo podemos dizer se reportamos esta experiência na clínica psicopedagógica.

É importante ressaltar, isto que para o Psicopedagogo que segue Chiara, que a sua tarefa comporta também fazer crescer o bem que potencialmente existe em cada aprendiz que vai ao seu encontro. E tendo o amor como o desígnio do ser humano, o dever ser do homem, faz parte desta sua tarefa, como educador. ajudar cada o aprendiz a realizá-lo. Assim ele participa de uma parte do itinerário educativo, com aqueles que Deus coloca ao seu lado, acolhendo-os como são na clínica psicopedagógica, com seus problemas e dificuldades.

#### **4.2. Um caminho metodológico**

Diante da doutrina do Carisma do Movimento dos Focolares, que tem como ponto central o amor, é nossa intenção também apresentar, dentro da perspectiva que a psicopedagogia oferece, um outro ponto, que contribui como um caminho metodológico para melhor entendimento das dificuldades de aprendizagem. Este ponto é Jesus que grita: “Deus meu, Deus meu, por que me abandonaste?” (Mateus 27,46). Para Chiara Lubich Ele é o segredo:

“Quem é Jesus abandonado, por quem decidimos ter um amor preferencial? Ele é a figura do ignorante (a sua é a ignorância mais trágica, a pergunta mais dramática), do desfavorecido, do desadaptado, do deficiente, do não-amado, do desprezado, do marginalizado, de todas aquelas realidades-

experiências humanas sociais para as quais - existe mais do que em qualquer outra- uma necessidade urgente e especial de educação. Jesus Abandonado é o paradigma de quem carente de tudo necessita de alguém que tudo lhe dê e por ele tudo faça. Por isso, é a idéia-limite, o parâmetro do educando, que requer a responsabilidade do educador. Ele nos mostra assim o limite sem limite de tal necessidade e, ao mesmo tempo, o limite sem limites da nossa responsabilidade em ajudar e em educar. Mas Jesus abandonado, que superou a sua dor acrescentando: 'Pai, em tuas mãos entrego o meu espírito' (Lucas 23, 46) ensina-nos também a ver a dificuldade, o obstáculo, a provação, o empenho, o erro, o fracasso, a dor, como algo a ser enfrentado, a ser amado, a ser superado". (Lubich, 2003, p.278).

Deste modo, sugerimos ao indivíduo que na escola ou diante de sua carreira profissional encontra entraves no processo de aprendizagem, e vai buscar ajuda na clínica psicopedagógica, um olhar e uma adesão a Jesus abandonado: Homem-Deus que tornou visível e experiencial este AMOR, e melhor do que ninguém, fez a experiência da dor e do sofrimento que gera o mal-estar da não aprendizagem. Ele que encontrou-se em uma situação idêntica ao do indivíduo na fase de aprendizagem escolar. Por este motivo, Chiara Lubich O apresenta como um parâmetro para o educando que encontra em seu processo de aprendizagem dificuldades, insucessos, fracassos, para que no exemplo de Jesus na cruz, ele encontre o objetivo pelo qual fazer emergir suas potencialidades e atitudes participativas e criativas na escola ou ambiente de trabalho.

Então, sendo capaz de identificar-se e aderir a Jesus abandonado, o aprendiz, com a ajuda do psicopedagogo, será capaz na medida do possível de ir ao encontro dos obstáculos que se estabeleceram e se estabelecerão na sua aprendizagem, encarando-os com um equilíbrio que tornará suportável e menos frustrante a aceitação ou superação destes, e não o fará sucumbir em um estado que na maioria das vezes imprime o caráter de fracassado.

Uma intervenção que tem presente no seu agir este prisma, doa ao aprendiz a consciência que sua vida não é um projeto sem sucesso, que nela não existe um vácuo. Encontrando em Jesus Abandonado alguém que como ele passou pela experiência dolorosa de se sentir incapacitado, fracassado, o educando resgatará dentro de si um sentido novo para a sua vida, que o impulsionará a fazer dos obstáculos revelados no seu processo de construção de conhecimento um trampolim, e com a ajuda do psicopedagogo encontrará o positivo da sua aprendizagem qualquer que seja o seu potencial.

Sendo capaz também de encontrar no limite e no insucesso da sua condição de aprendiz uma saída que ativará processos de crescimento, reconhecendo-se então autor da sua aprendizagem, como afirma Fonseca (1995, p.359) quando escreve: "O sucesso implica a superação de um obstáculo. Nele está contida a base da motivação da aprendizagem". Que melhor motivação se pode doar a um aprendiz do que a revelação de alguém como Jesus que

aparentemente no fundo do poço faz emergir com toda a sua potência o seu ser?

O relato que aqui faz Chiara Lubich de um episódio da sua vida quando ainda estudante, nos faz perceber que ela pode nos apresentar este caminho metodológico porque em primeira pessoa viveu esta experiência.

“Eu tinha 18 anos, tinha terminado os estudos superiores, no meu coração existia um só desejo, muito forte: conhecer Deus. Então pensei que frequentando uma universidade católica, podia ter a esperança de encontrar alguém que me explicasse. Por uma circunstância adversa não pude entrar naquela universidade, lembro-me que chorei muito com minha mãe, desconsolada, desiludida como se tivesse fracassado na minha vida, não conseguia me conter, me tranquilizar. Pois bem, foi naquele momento que eu senti que Alguém dentro de mim me dizia algo: “Eu serei o teu Mestre”.

### **4.3. Um olhar e uma escuta para uma Intervenção Psicopedagógica**

É na perspectiva do amor que nos referimos até então e que acreditamos ser a essência dos relacionamentos humanos que ousamos também sugerir a psicopedagogia uma intervenção que tem na base do seu agir a doutrina e a experiência de Chiara Lubich, em parte já apresentada.

A Psicopedagogia Clínica tem como um dos seus objetivos a intervenção, que implica “colocar-se no meio”, assim como o próprio nome indica, para fazer uma mediação entre a criança e seus objetos de conhecimento, utilizando-se de vários recursos como: testes, desenhos, histórias, atividades pedagógicas, jogos, brincadeiras. Com base nos dados fornecidos por estes recursos, é elaborado assim um plano de intervenção para resgatar a causa que gerou a dificuldade no processo de construção do conhecimento, e não somente, mas também para auxiliar o indivíduo a descobrir e articular-se com os mecanismos que utiliza para aprender.

A intervenção na psicopedagogia, segundo Rubinstein (1992, p. 104), tem como principal objetivo “contribuir para que o aprendiz consiga ser protagonista não só do seu espaço educacional, mas na vida em geral”. E, segundo Alícia Fernandez (2001, p. 38), que nos faz distinguir bem: “[...] é muito diferente da reeducação, pois o fracasso escolar ou um problema de aprendizagem deve ser sempre um enigma a ser decifrado, que não deve ser calado, mas escutado”.

Tendo em vista o que escreve acima Rubinstein e Fernandez sobre a importância da intervenção psicopedagógica para um diagnóstico ressaltaremos elementos utilizados na intervenção, que são segundo a psicopedagogia denominadas pilares, devido a sua eficácia no estudo de casos, e que se pensamos atuadas segundo o prisma da doutrina do Movimento dos

Focolares se tornará uma nova e eficiente chave de leitura para o entendimento das dificuldades de aprendizagem apresentadas na clínica psicopedagógica. São eles:

- Saber ouvir o outro, saber escutar;
- Saber olhar e aceitar o outro da maneira que ele é.

No mundo moderno, estamos imersos na velocidade das tecnologias, das comunicações e do conhecimento, e percebemos que atitudes como estas do olhar, do escutar o outro, estão colocadas à margem na nossa sociedade, embora sejam tão necessárias. A consciência da grande importância que elas assumem em todas as instâncias da vida de um ser humano, como frisa Rubinstein (2003, p. 75): “[...] quando o bebê olha para a mãe, ele se vê a partir do que ela vê, e o olhar é integrador”, não é ainda bastante para se dá prioridade suficiente a estes pilares no cotidiano.

No caso da aprendizagem escolar a ausência destes pilares em sala de aula são responsáveis pela maioria dos casos de dificuldades e problemas de aprendizagem, pois sem a escuta e um olhar para a individualização ou personalização do aprendiz e seu processo de aprendizagem é quase que inútil esperar resultados necessários hoje na escola ou na empresa. E esta leitura passa obviamente por uma escuta e olhar.

O olhar e a escuta para uma intervenção psicopedagógica no prisma da doutrina do Movimento dos Focolares e de Chiara, pensa o aprendiz como um ser integral, isto quer dizer, na sua totalidade, voltado para as relações dos sujeitos envolvidos na sua aprendizagem, que vai muito além da questão única e aparente da não-aprendizagem. E por estes véis segue também já alguns autores do campo do estudo das dificuldades de aprendizagem escolar, assim como Fonseca (1995, p. 357) quando escreve “Só tendo um conhecimento global da criança é que podemos educá-la, não arbitrariamente, mas de acordo com as necessidades específicas”. Assim não arriscamos de ter diante de nós um aprendiz que tem sua vida e sua aprendizagem fragmentada.

É tarefa bastante difícil imaginar o que signifique em sentido profundo estes pilares da psicopedagogia, se pensarmos que é através da postura do olhar e da escuta exercida pelos adultos significativos sobre um aprendiz, que muitas expectativas são criadas em volta dele, gerando na maioria das vezes a imagem que ele vai ter de si mesmo.

Somente para dar-nos uma idéia do quanto incide um olhar, Rubinstein (2003, p. 191) escreve: “[...] pelo olhar do outro, que o reconhece, ele pode olhar a si mesmo por outro prisma e mudar a relação com o saber”, e ainda comentando sobre isto a autora diz: “Cada um constrói uma imagem de si a partir do olhar do outro. Essa imagem marca de forma decisiva na auto-imagem, bem como nas condições da aprendizagem do sujeito diante dos

desafios impostos pela vida”. Daí se revela a grande responsabilidade que emerge de uma intervenção psicopedagógica, pois um conhecimento qualquer do aprendiz que encontra-se bloqueado no seu processo de ensino-aprendizagem pode revelar uma imagem distorcida dele.

Com isto nos faz alerta o que escreveu de maneira interessante e enriquecedora a visão do olhar e da escuta segundo Fernandez (1991, p. 131) : “A intervenção do psicopedagogo no primeiro momento da relação com o aprendiz, supõe escutar-olhar e nada mais. Escutar não é sinônimo de ficar em silêncio, como olhar não é ter os olhos abertos. Escutar, receber, aceitar, abrir-se, permitir, impregnar-se. Olhar, seguir, procurar, incluir-se, interessar-se, acompanhar. O escutar e o olhar do terapeuta vai permitir ao aprendiz falar e ser reconhecido, e ao terapeuta compreender a mensagem”.

Chiara Lubich em sua doutrina contempla o que escreve Fernandez, e avança ainda mais com a sua contribuição que redimensiona, alargando esta visão e motivando o psicopedagogo a olhar o aprendiz como alguém único, irrepetível dotado antes de tudo de um grande potencial de amor, assim como ela comenta (2003, p. 129): “Quem me está próximo foi criado como um dom para mim e eu fui criada como um dom para quem me está próximo”.

Esta descoberta do aprendiz, como nos é revelada por Chiara, exclui qualquer intenção, inconsciente muitas vezes, que o psicopedagogo possa ter de formular uma visão unilateral, rotulada do aprendiz que vai a clínica. Possibilitando-o, de com seu olhar e escuta de amor restituir ao aprendiz a sua capacidade e dinamismo único de aprender e de construir o seu conhecimento, que por algum motivo se perdeu, fazendo-o erguer-se e considerar-se assim protagonista da sua aprendizagem.

Também o fato de que cada aprendiz tem o seu caminho, que necessita ser descoberto e respeitado pelo terapeuta, pensamento tanto refletido pela psicopedagogia é um ponto que se reveste de uma ótica toda nova segundo esta perspectiva de Chiara Lubich. Porém se pede um certo afastamento de uma visão pré-concebida dele para que se consiga ser fiel a esta nova proposta na clínica psicopedagógica, para assim se poder entrar e penetrar no ver e olhar segundo o que propõe ela.

Para uma intervenção psicopedagógica que deseja ter no seu agir o perfil do paradigma da unidade, é solicitado do educador, terapeuta ou psicopedagogo por aquilo que vem se configurando, uma prática que segundo Chiara se dá também mediante um empenho de pensar no aprendiz como alguém amado primeiramente por Deus, como alguém capaz de amar e ser amado, em uma relação de reciprocidade.

Assim também deve estar o psicopedagogo, atento a dinâmica de escuta e olhar amorosa, capaz de fazer o completo vazio de si, capaz de escutar. Um vazio que seja pleno de amor pelo aprendiz, que por sua vez este possa no psicopedagogo esvaziar-se de suas angústias, frustrações, insucessos e se encontre pleno de amor. Como observou Fonseca (1995, p. 355):

“Uma criança com insucesso escolar transporta um peso frustracional que se reflete na família, no professor e no grupo social dos companheiros. Esse aspecto além de ser impregnado de tendências anti-sociais que se verificam mais tarde, converte-se em um sentimento de auto-desvalorização que urge combater”.

E nesta situação será útil e de grande apoio a figura de um psicopedagogo que se coloca na disposição amorosa de escuta e de olhar, sendo assim esta sua presença junto a dele de acolhimento.

No que diz respeito à escuta na clínica psicopedagógica, Fernandez (2001, p.78) nos seus escritos faz uma observação que ilustra a necessidade do vazio de amor para o qual se refere Chiara: “Com certeza para que o estudioso dessa criança (que apresenta dificuldade de aprendizagem) escute algo, é necessário que não tenha perdido o ouvido, porque são perguntas e palavras mudas”.

Por isto, se faz necessário ao psicopedagogo, um ouvido sensível, capaz de amar e decifrar a trama que envolve adolescentes e jovens na idade das aprendizagens escolar, muitas vezes camuflados por trás dos perfis silenciosos e assim chamados desinteressados, desanimados, desmotivados ou algumas vezes banguceiros que freqüentam as clínicas psicopedagógicas. Por esta tão simples mas urgente atitude de escuta, desejando sempre mais esclarecer este recurso da escuta Chiara repetidamente ensina que só o silêncio (enquanto se ouve deixar de lado os próprios pensamentos, competências, experiências, gostos, eventuais objeções) permite entender profundamente o que o outro é ou quer transmitir.

Portanto, é com um olhar e uma escuta de amor, do amor evangélico, do amor que é comunhão de pessoas, capaz de penetrar no mundo do aprendiz, que sabe colher o dinamismo do seu potencial intelectual, que se dá o encontro terapêutico segundo o pensamento e a doutrina de Chiara Lubich. Um encontro que reconhece no aprendiz um todo a ser amado, olhado, escutado, revelando assim o potencial de amor do qual ele também é portador, e que se torna uma força para o entendimento sobre a dificuldade apresentada.

Esta nova dimensão de atendimento psicopedagógico que nos propõe a doutrina de Chiara Lubich comporta um novo entendimento diferente daquele que muitas vezes está nas



nossas categorias de psicopedagogos, e que estamos acostumados a fazer. Não é tarefa fácil como se pode imaginar redimensioná-lo, porque ao receber na clínica o aprendiz nos encontramos plenos de dados, informações sobre ele, que não nos permite fazer um olhar ou uma escuta no vazio que nos é sugerido e que nos plenifica de Amor. Pode-se também atribuir a este fato a complexidade para compreender o processo de construção do conhecimento humano como pelo exercício que um profissional precisa fazer para não transferir suas dificuldades, experiências negativas e ou preconceitos ao interpretar os dados e propor soluções.

Aspecto que, tem comprometido, na maioria das vezes diagnóstico e intervenção eficaz, gerando hipóteses equivocadas, assim também como tratamentos longos e sem resultados significativos.

Ao contrário, quando fomenta-se uma atuação pela escuta que propõe ao profissional um acolhimento do outro como ele é e como se manifesta, vendo a sua dificuldade como um aspecto da sua história e não como fator principal e muito menos a sua totalidade, o psicopedagogo pode encontrar na raiz do problema os elementos para a superação, para o tratamento.

Consequentemente, o aprendiz deixa de perceber-se apenas como portador de um problema, mas como portador também da solução e passará a colaborar no processo de construção do seu conhecimento e da sua aprendizagem. Deixa de ser vítima e passa a ser protagonista da sua história, pois como bem sabemos é papel da psicopedagogia cuidar dos aspectos internos da aprendizagem ajudando o aprendiz a superar-se constantemente.

#### **4.4. Relação Psicopedagogo e aprendiz**

A profunda e extraordinária proposta de atuação psicopedagógica que inspira o Carisma de Chiara Lubich nos convida a um redimensionamento no agir psicopedagógico na sua mais alta qualidade, chamando atenção para a necessidade de um diálogo de amor que é fundamento para a relação entre aprendiz e psicopedagogo. Na clínica psicopedagógica, o diálogo no amor estimula e alimenta no aprendiz a participação consciente, ativa e criativa no seu processo de aprendizagem, fazendo emergir suas potencialidades.

A falha escolar é uma condição de “estresse emocional” (Fonseca 1995, p. 357). Frequentemente, o aprendiz encaminhado por apresentar dificuldades de aprendizagem chega à clínica confuso, desajeitado, impulsivo, hiper-ativo ou desorientado, tornando-se frustrado,

rebelde, deprimido, retraído ou agressivo. Um diálogo de Amor se traduz em acolher esta situação, colocando-se no lugar do aprendiz, “fazendo-se um”<sup>15</sup> com ele; ignorante com os ignorantes, assim como Jesus que desceu a terra para resgatar a todos.

Dialogar com o aprendiz para compreendê-lo, para ‘viver’ com ele esta situação, apostando e colocando assim em evidência o positivo, mirando o seu dever ser, acreditando nele com atitude de confiança. Este relacionamento faz o aprendiz se sentir aceito, acompanhado, sentimentos que há tempo podem não experimentar, pois a filosofia no mundo moderno para aqueles que falham na escola ou na sociedade é na maioria das vezes de separação e segregação, excluindo-os do convívio com aqueles que têm sucesso.

Estabelecido este diálogo, insistimos mais uma vez na importância de revelar ao aprendiz a função educativa da dor. Com esta atitude o psicopedagogo estará contribuindo para o amadurecimento e crescimento dele. Não é justo desejar esconder do aprendiz algo que lhe causará sofrimento, porque achamos que ele não pode enfrentá-lo, pelo contrário tudo o que lhe diz respeito deve ser comunicado.

Está em consonância com esta realidade a psicopedagoga Bossa (2000, p. 95), quando escreve: “[...] muito embora o psicopedagogo mantenha em sigilo tudo o que lhe for contado pela criança, ele vai falar com os pais e professores diversas vezes e a criança saberá o que, quando e por quê”. Porém é verdade que para aqueles que seguem Chiara ela aconselha a viver esta realidade com o aprendiz recordando-lhe a figura de Jesus abandonado, que contribuirá bastante para a aceitação tranqüila desta realidade.

Um agir segundo esta doutrina, como já percebemos, tem seus princípios de forma indiretamente referidas em propostas de vários autores que de maneira especial se ocupam das dificuldades de aprendizagem. Rubinstein (2003, p.246), ao referir-se a psicopedagogia dinâmica e ao frisar que na abordagem desta: “o psicopedagogo procura com o aprendiz decifrar e construir o sentido e o significado da dificuldade de aprendizagem”, ressalta a atualidade da contribuição psicopedagógica que está intrínseca na doutrina do Movimento dos Focolares.

Nesta nova configuração não existirá na clínica psicopedagógica espaço para uma relação unidirecional e vertical entre psicopedagogo e aprendiz, mas se estabelecerá a relação que favorece o vínculo. Uma relação que embora de forma insipiente, concretiza uma dinâmica trinitária, onde psicopedagogo e aprendiz são movidos por este modelo de amor. Cada pessoa ama a outra como a si mesma.

---

<sup>15</sup> “Fazer-se um” é uma expressão utilizada por São Paulo, para explicar o quanto devemos nos interessar pelo próximo a ponto de sorrir com quem sorri, chorar com quem chora.

Naturalmente tendo este novo agir como referência, propomos um perfil do psicopedagogo, onde talvez já se concretize algo na clínica psicopedagógica, porém deve ser atuado tendo em mente o prisma do Amor recíproco.

- É um especialista no diálogo;
- É um educador que olha a realidade do aprendiz e vai além daquilo que ele apresenta com esperança e confiança na sua realização;
- É capaz de colocar-se no lugar do aprendiz, de compartilhar o seu mundo, levando a imaginar que o que ainda não é pode vir a ser;
- Tem um olhar capaz de iniciar seu trabalho esquecendo o passado do aprendiz;
- Tem em mãos como primeiros recursos, a escuta e o diálogo, que o ajudará a dizer a verdade para o aprendiz.
- Olha a Jesus Cristo, como o modelo autêntico e exigente do Psicopedagogo;

Com isto permanece evidente que o psicopedagogo que deseja seguir esta proposta que oferece a doutrina de Chiara Lubich é solicitado a confrontar-se com um horizonte “alto”, do qual é paradigma a forma de vida trinitária, onde cada pessoa ama a outra como a si mesma.

Embora parecendo esta uma tarefa árdua e aparentemente utópica, a certeza que nos garante alcançar este horizonte é a oração de Jesus ao Pai: “Que todos sejam” (cf. João,17, 21). E utilizando assim uma expressão muito conhecida de Dom Hélder Câmara: “um sonho sonhado sozinho é uma utopia, mas sonhado juntos é uma realidade”, este Carisma que se tornou e continua tornando-se teoria para a humanidade, já é uma realidade justamente porque é vivido coletivamente, deixando sua marca no hoje da história com uma imensa contribuição para a fraternidade universal.

## **CAPÍTULO 5 – DA PRÁTICA À TEORIA: EXPERIÊNCIAS DE EDUCADORES E PSICOPEDAGOGO**

Os relatos de experiências que encontramos nesta pesquisa dão suporte à teoria que nasceu da vivência respaldada nos princípios fundamentais do Carisma do Movimento dos Focolares, partindo do princípio de que esta sempre foi uma prática desde o início deste movimento, assim como é também ainda hoje: primeiro a vivência, depois a reflexão sobre a experiência vivida.

Estas experiências nos ajudam a redimensionar o nosso agir e a refletir sobre os caminhos propostos, que fazem da prática da escuta e do olhar amoroso, da revelação do amor de Deus por trás de cada evento doloroso e dramático, da capacidade de identificar-se com outro para ajudá-lo nas suas dificuldades e fracasso e do diálogo, técnicas e recursos extremamente importante para a edificação de homens novos.

Os depoimentos falam da nova cultura que está imbuída nas atitudes de todos aqueles que aderem a este Carisma. Com isto procuramos ilustrar esta pesquisa, seja com experiências de psicopedagogos como também com outros educadores.

Durante estes depoimentos destacam-se elementos muito significativos, como a necessidade de atitudes mais humanas e éticas, de capacidade de recomeçar, do envolvimento no trabalho coletivo, e de abertura a novas perspectivas de atuação.

Estes relatos foram colhidos através de conversas, pois os personagens manifestaram o desejo de relatá-los em forma de experiência. Vejamos o fio de ouro destes dois primeiros relatos experiência:

### **5.1. Impressões da prática:**

**Foi utilizado o anonimato para estas duas primeiras impressões respeitando o pedido das pessoas para não serem identificadas, desta forma utilizei a nomenclatura personagem.**

“Penso que a teoria da unidade humanizou a minha prática, pois me fez entender que cada um é uma pessoa, que lido com pessoas, portanto seres com uma dignidade própria, inteligência e potenciais exclusivos. Essa teoria tem iluminado e tornado possível a prática de muitas teorias contemporâneas, que já conhecia, mas não valorizava”. (Personagem1).

“As propostas de Chiara Lubich estão me ajudando a alargar a minha visão de profissional da educação, da escola e de mundo. Na escola aonde trabalho, somos duas professoras na sala de aula, e procuramos fazer um trabalho coletivo com crianças de quatro a cinco anos. É um trabalho realizado não sobre o que eu acho bom, mas a partir do olhar da criança, procurando conversar com elas e nos interessando por aquilo que elas gostariam de aprender. Assim compartilhamos o nosso planejamento, que adquiriu uma dimensão bem mais ampla”. (Personagem 2).

## **5.2. Relatos de experiências de intervenção psicopedagógica na clínica e na escola:**

***5.2.1. Relato de Rita de Cácia Santos Souza, mestre em educação, pedagoga e psicopedagoga. Atualmente trabalha na escola Ezequiel Cardoso do Nascimento Júnior no estado de Sergipe, como pedagoga e psicopedagoga.***

“Durante a minha formação profissional, eu procurei conhecer as principais teorias que regem a educação, da aprendizagem. Porém o “como” fazer isto que apresentaram estas teorias acontecer, o como penetrar no mundo do outro para ajudá-lo a crescer, como entender como se dá este processo de aprendizagem e viabilizá-la, eu penso que é numa contribuição significativa que os fundamentos do Movimentos dos Focolares dá como contribuição a psicopedagogia hoje.

Esta contribuição alarga os caminhos da psicopedagogia através dos fundamentos do Carisma da unidade quando nessa formação nós entendemos que o sujeito que está lá na clínica, o meu cliente, não é apenas um número, não é apenas um ficha, não é apenas um aluno problema, ele pode até ser isto também, mas ele é muito mais do que isto, ele é uma pessoa. Ele pode ter dificuldades, mas também tem potencialidades, ele é um sujeito completo, então o nosso olhar enquanto psicopedagogos, o meu olhar enquanto psicopedagoga é nesta dimensão. Um exemplo disto é quando chega um cliente no meu

consultório, eu me esforço e tento fazer o exercício de estar sempre lembrando que aquele dali é uma pessoa, que precisa ser valorizado como todo e que poderia ser o meu filho. Então, eu evito aqueles rótulos: dificuldades de aprendizagem, dislexia, tem calculia, etc. Sei que estas coisas são importantes, mas o que importa mais é saber quais são as potencialidades dessa pessoa, porque a partir das potencialidades dele que eu vou começar a desenvolver o trabalho junto com ele para que ele possa encontrar caminhos e me dá pistas para juntos encontrarmos solução para a superação das suas dificuldades.

Então a superação da dificuldade não é o meu meio, mas sim o meu fim, meu começo e meio é a minha relação com o outro, nessa ginástica, neste exercício de escuta e de construção mútua, para juntos encontrarmos caminhos para atingirmos o fim que a superação da dificuldade.

A partir destas colocações, eu gostaria de citar alguns exemplos do meu cotidiano, desta minha prática. Na escola onde trabalho: Ezequiel Cardoso de Nascimento Júnior, atuo como pedagoga e psicopedagoga, com crianças que tem paralisia cerebral e vários comprometimentos motores. Então eles vêm fazer a educação infantil nesta escola para que eu possa prepara-los para que ele seja incluído no ensino regular.

Então com uma das turmas eu percebi que eu não conseguia render no trabalho pedagógico e nem no psicopedagógico porque era só duas vezes por semana e eles eram oito crianças com idade de 4 a 5 anos, que tinham comprometimentos severos, sem contar que alguns nem tinham controle dos esfíncteres e eu que fazia a limpeza deles; e não se alimentavam sozinhos. Eu estava na escola muitas mais como cuidadora do que como professora.

E no trabalho psicopedagógico isto se repetia, exercia mais o papel de cuidadora do que psicopedagoga. Isto me inquietou, assim eu comecei a questionar sobre esta minha prática porque achei que estava aquém do que poderia ser.

Em um certo momento eu comecei a perceber nas falas das mães que elas tinham o desejo de ver como este trabalho era desenvolvido, como eles se comportava, etc. E neste exercício de escuta eu convidei as mães para estar em sala de aula, e ali fui exercitando a escuta e percebendo como elas se preocupavam com os filhos e ao mesmo tempo elas se culpavam, até porque grande parte daquelas mães tiveram os filhos com paralisia cerebral porque fizeram uma tentativa de aborto, assim algumas delas achavam que aquela situação que os filhos se encontravam era castigo.

Neste trabalho eu montei um projeto pedagógico com as mães, fazendo a parceria com elas em sala de aula, e aí então eu pude maximizar as possibilidades de desenvolvimento do

trabalho com os alunos, porque se antes eu ficava uns minutos com uma criança, depois uns minutos com a outra. Agora eu começava a trabalhar e cada mãe começava já desde aquele momento a iniciar o trabalho com a sua criança. Assim eles eram trabalhados a tarde inteira. Porque trabalhando como estava antes eu não tinha certeza se a minha metodologia era correta, não conseguia construir uma comunicação com eles. E neste trabalho de escuta com as mães elas foram me contando como eles eram e reagiam. Assim eu pude aprender e entender que alguns gestos deles era a sua forma de comunicação.

Continuando nesta escuta com as mães, eu fui levantando algumas hipóteses para realização do trabalho psicopedagógico. Então com um aluno chamado Jonathan, que tem o cognitivo preservado mas que tem um comprometido tanto dos membros superiores quanto inferiores, e dificuldade na fala eu pensei em montar um projeto a partir daquilo que interessava ao Jonatan, para que o fizesse ter gosto e aumentar a auto-estima, para ele ver que era capaz de superar as suas dificuldades no aprendizado, por conta da paralisia. Então me perguntei como eu vou fazer para que ele reaja no computador, como ele vai se expressar. No primeiro momento comecei segurando a sua mão, organizei o computador de forma que Jonatan só precisasse usar algumas teclas, assim trabalhei o seu nome no computador. Iniciamos também um trabalho com ele usando o lápis preso na boca, neste período propus a uma amiga que era ortodontista que fizeste uma placa de acrílico para colocar na sua boca ao utilizar o lápis.

Com isto trabalhei com ele os encontros vocálicos. Em meio a isto eu procurava trabalhar com ele conscientizando que a paralisia cerebral não era uma doença, pois absorvendo esta idéia, não só o Jonatan mas também os outros alunos vão melhorando a auto-estima e pensando nas possibilidades de aprendizado.

Com isto eu fui vendo que nesta caminhada, indo a escola, no ouvir as professoras, eles podem nos ajudar muito, que este exercício de escuta, de estar pronta a deixar para trás as minhas teorias e as minhas técnicas, a minha criatividade para escutar o outro, o que ele precisa. E ao mesmo tempo entender que o que fundamenta a minha prática não está somente nas teorias educacionais e psicopedagógicas, mas também na teoria que dá suporte ao Carisma da unidade. Uma prática onde nós procuramos ir além, procurando entender aquela situação como minha, então quando chega na clínica aquele meu cliente, eu penso preciso fazer por ele aquilo que gostaria que fizesse para mim ou para um filho meu. E com esta postura senti o "como melhora a qualidade do atendimento".

### ***5.2.2. Relato da experiência na clínica psicopedagógica Unità, situada no estado de Sergipe, ainda da mestre em educação pedagoga e psicopedagoga Rita de Cácia Santos Souza***

“Uma mãe me procurou na clínica por queixa de dificuldade de aprendizagem do seu filho. Então ela começou a conversa me dizendo: olha meu filho não consegue lê e não consegue aprender. Gostaria de fazer um parêntese aqui e salientar que é algo da minha prática, nem sempre dar início ao trabalho psicopedagógico entrevistando a família, muitas vezes eu prefiro, quando a criança consegue entrar sozinho, ter o primeiro momento com ele para depois ter o contato com a família, porque muitas vezes eu me sinto contaminada pelas informações deles. Os pais já chegam com as idéias tão formada, que eu já olho, na maioria das vezes para aquele cliente ali achando que ele é exatamente tal e qual aquelas informações que chegaram, me impossibilitando de ver aquele cliente antes de tudo como uma pessoa. Isto em muitos casos comprometeu o meu trabalho, e isto está me fazendo repensar.

Então no primeiro momento eu montei um plano de ação para crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem para se alfabetizar, mas me inquietou um pouco e eu resolvi fazer a visita a escola, conversei com a professora, fiquei ali no intervalo do recreio e neste momento me aproximei dele, brinquei com ele. Fiz várias perguntas durante aquele momento em que brincava com ele, assim aos poucos ele foi me revelando as dificuldades que encontrava em sala de aula com os amigos, que quase todos os amigos da sala já sabiam ler e ele não, então quando ele lia os amigos zombavam dele, a professora que pedia para ele ler, quando ele se atrapalhava ela pedia para ele parar e passava para outros alunos, dizia que voltaria a leitura para ele, e depois nada. E nesta escuta eu fui entendendo que ele tinha perdido o gosto pela leitura e pela escrita por conta dessas experiências.

Descobri que na escola onde ele estudava trabalhava com teatro e ele se saia muito bem, então tudo que era na sala de aula ele não gostava, mas em educação física ele se saia muito bem. A partir daí montei um projeto inicial e aprimorei com ele para desenvolvermos algumas atividades de teatro no consultório, e assim estimular as atividades de leitura e escrita sem dizer para ele escreva isto, ou leia aquilo ali.

Ao invés de pegar um livro e dar para ele ler, eu propus para ele que a cada semana nós iríamos construir uma história, e ele seria o escritor e o narrador da história. E eu disse que o ajudaria a confeccionar as roupas, a segurar os bonecos, eu poderia ser um personagem, me coloquei a disposição dele nesta empreitada. Ele criava o título para a peça de teatro, e com o material que eu tinha no consultório para que ele escolhesse os personagens.

Quando ele tinha feito isto eu pedia que ele listasse os nomes destes personagens e ele



escrevia, assim ele colocava os nomes dos personagens principais, ele escrevia também os materiais que seria necessário neste teatro, escrevendo também depois a história. Aí se podia perceber as que dificuldades deles na escrita eram pertinentes as de uma criança que está nas séries iniciais, de pequenas trocas de letras, s no lugar de ç. E trabalhando estas dificuldades eu não fazia a correção dizendo que estava errado, mas fazendo-o perceber na conversa a troca que ele tinha feito, e assim foram produzidos vários textos e eu fui arquivando.

Depois que ele produzia o texto eu pedia a ele para que ele falasse com os personagens lendo a história e explicando como cada um ia fazer, exercitando assim a sua oralidade, a compreensão, a capacidade de organização, de síntese ou de explanação, dependendo do objetivo que eu tinha em cada plano de ação.

Enfim este aluno conseguiu superar a dificuldade dele, aprendeu a ler e escrever, e quando chegou o período de concluir esta experiência com ele, eu entendi que não deveria chamar o pai e a mãe fazer toda aquela reunião para dizer que ele estava de alta, mas construir com ele um processo onde ele entendesse que ele já sabia ler, escrever, e que não precisava mais do atendimento psicopedagógico. Então eu peguei a pasta com os textos que ele tinha produzido durante todo aqueles meses no atendimento e pedi que olhasse o primeiro texto que ele produziu quando chegou na clínica e o último, perguntando a ele se tinha notado alguma diferença. Então ele foi dizendo o que tinha observado de diferente entre os dois textos e os progressos que tinha feito no último. Daí conversando com ele dizendo qual o motivo tinha levado-o ali, eu perguntei se achava que ele ainda precisava de mim, ele entendeu que não. Este forma de trabalho faz com que o cliente veja não somente o seu progresso, mas que ele descubra o seu potencial e os mecanismos que ele utilizou no seu processo de aprendizagem..

## CONCLUSÃO

A reflexão sobre a teoria e ação de Chiara Lubich e todos os seus seguidores traz uma notável e significativa novidade para o campo da Psicopedagogia. Além de aprimorar e ampliar, através de alguns de seus princípios, o olhar do psicopedagogo em relação ao aprendiz, proporcionando um agir que o contemple na sua totalidade, ela imprime também a exigência de uma escuta refinada, onde o foco esteja centrado no Amor recíproco.

Este novo agir na Clínica Psicopedagógica redimensiona as práticas do olhar e do escutar do atendimento psicopedagógico, levando o aprendiz a descobrir sua identidade mais verdadeira, potencializando-a e ajudando-o a tornar-se aquilo que ainda não é, mais que pode vir a ser, ou seja, o protagonista da sua aprendizagem.

Sobre esta linha de atuação que propõe o Carisma ou doutrina do Movimento dos Focolares, discorrem alguns autores, de maneira especial neste momento em que a psicopedagogia passa por significativas reviravoltas conceituais, transformações práticas, e onde os problemas e dificuldades de aprendizagem cada vez mais atingem um contingente maior de indivíduo, tornando-se assim o foco de estudo de muitos profissionais.

Porém, o algo a mais que a teoria de Chiara Lubich traz no seu centro reforça o que já existe nesta área de conhecimento e oferece assim a ótica nova da unidade como uma reflexiva e crítica proposta para o estudo do processo ensino-aprendizagem e o que ocorre ao interno deste, seja na idade escolar ou em idade profissional.

Uma outra consideração que nos parece de muita importância é que uma experiência segundo a doutrina do Carisma é mais facilitada, potencializada, com resultados positivos, se o psicopedagogo traz consigo no seu agir a marca da cultura da unidade. E isto requer deste profissional uma grande abertura e respeito a diversidade e a unicidade do aprendiz, para que também ele possa perceber-se sujeito. Faz-se necessário também um trabalhar coletivamente com os outros profissionais, pronto a fazer sua indispensável contribuição que poderão trazer para descobrir com o aprendiz o entrave da sua aprendizagem, assim também como o potencial de aprendizagem que ele possui.

Embora não sendo exclusivamente uma teoria pedagógica econômica, psicológica, filosófica, psicopedagógica, pois Chiara não teve a intenção de criar uma teoria, apesar de todos os reconhecimentos e honoris causas outorgados a ela. No entanto pode-se considerar que esta teoria veio ao encontro das exigências do homem moderno, deixando impresso na psicopedagogia, em particular, a marca de uma prática que redimensiona o agir na clínica psicopedagógica. Esta marca coloca em foco um relacionamento novo entre psicopedagogo e aprendiz, uma escuta e um acolhimento do outro com base na alteridade e na reciprocidade. Uma valorização do SER o saber mais do que o TER o saber, uma valorização da relação com

Deus e com o outro, a prática do amor evangélico como motor dos recursos e técnicas da intervenção psicopedagógica.

Concluindo, é de extrema importância ressaltar que esta Doutrina, Carisma de Chiara Lubich e do Movimento dos Focolares é muito mais que uma teoria, é um estilo de vida, é um reflexo de luz que se desvela para toda a humanidade. E o reflexo dessa luz já nos permite ver, lá onde homens e mulheres de todos os credos, línguas, raças, estratos sociais e culturas empenham-se com suas vidas para fazer esta luz brilhar em toda a sua potência, abrindo caminhos para que através dela possamos já ver a alvorada de um mundo mais solidário, fraterno, mais humano, mais justo e mais unido, onde a competição cedeu lugar a colaboração.

Pensar e falar desta forma pode parecer uma especulação meramente teológica, mas para quem fez e faz a experiência de viver em unidade sabe o que significa e pode dizer o valor que tem para o homem deste século esta espiritualidade. Foi esta enorme descoberta que fez a Mestre em educação, professora da Universidade, pedagoga psicopedagoga Rita de Cácia Santos Souza afirmar que: “assim como Deus se fez homem e veio à terra em Jesus Cristo por Amor a humanidade, eu vejo uma espiritualidade se tornando ciência por amor a esta mesma humanidade e iluminando os ângulos mais escuros da noite que está passando a cultura”.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CORTELLA, M.S. & LA TAILLE, Y. De . Nos Labirintos da Moral. Campinas: Papirus, 2005.

RUBINSTEIN, Edith. O estilo de aprendizagem: entre o saber e o conhecer, São Paulo, Casa do Psicólogo, 2003.

FERNANDEZ, Alicia. Os idiomas do aprendente. Artmed, 2001. / O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias do pensamento, Porto Alegre, Artmed, 2001.

GADOTTI, Moacir e colaboradores. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre, Artmed 2000.

LUBICH, Chiara. La doutrina spirituale, aos cuidados di Michel Vandeleene, Milão, Editora Mondatori, 2001.

SCOZ, Beatriz e organizadores. Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre, Artes Médicas 1992.

SCOZ, Beatriz... (et al.). Psicopedagogia: o caráter indisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre, Artes médicas, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia, polêmicas do nosso tempo. Campinas, Editores associados 1994.

BÍBLIA de Jerusalém, São Paulo, Paulinas, 1985.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança, Rio de Janeiro, Paz e terra, 1983.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil. 3ª ed. rev. e ampl. – São Paulo, Moderna 2003.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento humanos, voltados para a educação. 5ª ed. Belo Horizonte, Lê, 1997.

GARCÍA, Jesus Nicasio. Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática; trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

FERREIRA, Luiz Gonzaga Rebouças. Redação científica: como escrever artigos, monografias, dissertações e teses. 4 ed. rev. / Luiz Gonzaga Rebouças Ferreira – Fortaleza: editora UFC, 2004.

CORREIA, L.M.; MARTINS, A. P.; Dificuldades de aprendizagem: Que são? Como entende-las? Rio de Janeiro, 2005.

MERY, Janine. Pedagogia Curativa Escolar e Psicanálise – Porto Alegre, Artes médicas, 1985.

BOSSA, Nádía Aparecida. Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las? Porto Alegre, Artmed, 2000.

SOLÉ, Isabel, Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica/ trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 2001.

DABAS, Elina, Aprendizaje, creatividad y contexto social in los contextos del aprendizaje, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1988.

ZAMBONINI, Franca. L'avventura dell'unità. Itália, Edizioni Paoline, 1991.

MARTÍN, E., SOLÉ, I. Intervención psicopedagógica y actividad docente: claves para una colaboracion necessária. Madrid Edizione Alianza, 1990.

MASSINI, Elcie F. Salzano (org.) Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. São Paulo, Unimarco, 1994.

FONDI, E., ZANZUCCHI, M. Un popolo nato dal vangelo: Chiara Lubich e i Focolari. Milano, Edizioni San Paolo, 2003.