

PSICOPEDAGOGIA

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA • Nº 73 • 2007 • ISSN 0103-8486

EDITORIAL / EDITORIAL

- Vinte e cinco anos: um momento para comemorar e agradecer
Twenty-five years: a moment to celebrate and to thank 1

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem
Evaluation of auditory processing in children with learning difficulties 2
- O portfólio e a autoria de pensamento: um estudo na Psicopedagogia
The portfolio and the authorship of thought: a study in the Psychopedagogy 9
- Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem
Correlation between teacher's complaint and psychological evaluation in children of first grade with learning difficulties 18
- Desempenho cognitivo - linguístico de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público municipal
Cognitive-linguistic performance of first to fourth graders in municipal public schools 30

ARTIGOS ESPECIAIS / SPECIAL ARTICLES

- Imersão do projeto Lumiar: um mergulho dentro de nós mesmos
Lumiar project immersion: a dive within ourselves 45
- Cinema e Psiquiatria: filmes para o ensino da Psiquiatria
Cinema and Psychiatry: movies for teaching Psychiatry 50

ARTIGO DE REVISÃO / REVIEW ARTICLES

- Um pouco de história: uma abordagem psicológica e outra, psicanalítica da aprendizagem e seus problemas
A bit of history: psychological and analytical approaches to learning disabilities 56
- Uma visão psicopedagógica do *bullying* escolar
Bullying in schools: a psychopedagogic vision 68

RELATO DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORT

- Dificuldades de aprendizagem e atrasos maturativos – atenção aos aspectos neuropsicomotores na avaliação e terapia psicopedagógicas
Learning difficulties and maturative delay – attention to the neuropsychomotor aspects in psychopedagogical evaluation and treatment 76

PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW

- A Epistemologia da Psicopedagogia: reconhecendo seu fundamento, seu valor social e seu campo de ação. Comemorando os 15 anos da ABPp – Paraná Sul, 2006
The Epistemology of Psychopedagogy: acknowledging its fundamentals, social value and scope of action. Celebrating ABPp – Paraná Sul's 15th Anniversary, 2006 90

2005
ANOS

VOLUME
24

VINTE E CINCO ANOS: UM MOMENTO PARA COMEMORAR E AGRADECER

Todas ou quase todas as profissões surgem a partir de uma demanda social e do conseqüente interesse de profissionais de várias áreas do saber. Instigados pelo desafio apresentado, estes pioneiros comprometem-se, envolvem-se, estudam na busca de maiores e mais específicos conhecimentos, trabalho esse que vai da observação, da prática à pesquisa, do estudo ao registro, à elaboração de um corpo teórico e remete a novas e atualizadas investigações, ao absorver a necessidade de ser, antes de qualquer coisa, como o próprio Homem: multi, inter e transdisciplinar.

Em algumas ocasiões, o campo de batalha é um laboratório, às vezes, são as entranhas da terra ou as profundezas do cosmos. No caso da Psicopedagogia, trata-se de conhecer como se dá a aquisição do conhecimento, da aprendizagem, essa arma poderosa que garante a sobrevivência e o progresso da espécie humana. Espécie que, inegavelmente, possui um fantástico e intrincado mundo interno, ainda quase desconhecido e dirigido por mente e cérebro, que se relacionam com o meio, dele tomando informações e a ele contribuindo com seus conhecimentos.

É notório que o assunto é complexo, sistêmico, profundo, promove divergências enriquecedoras, porque assim também é o homem em evolução. Por esse motivo, ao completar, em 2007, vinte e cinco anos de contínua publicação, a revista que o leitor tem hoje em mãos é diferente, em vários aspectos, do primeiro Boletim que lhe deu origem, mas conserva o espírito, a tenacidade e o objetivo de provocar debates, levantar dúvidas, caminhar para o futuro e contribuir com o fortalecimento de um corpo teórico que permita aos psicopedagogos momentos de reflexão, provocadores de novos estudos e aperfeiçoamento de sua práxis.

Assim como a Associação Brasileira de Psicopedagogia, cuja história se confunde com a da psicopedagogia no Brasil, esta revista vem registrando tal percurso e, preocupada em elaborar um arquivo acessível e adequado aos dias de hoje, preparou, em um CD, a cópia das suas primeiras 71 edições, como um marco comemorativo e fonte de pesquisa aos interessados.

Às diversas pessoas que contribuíram durante este quarto de século, das mais diversas formas, doando parte de seu trabalho profissional, de seu tempo e de sua vida pessoal, para garantir a continuidade e o crescimento qualitativo da revista Psicopedagogia, fica aqui registrada a nossa mais respeitosa homenagem e os parabéns: esta árvore não só cresceu, amadureceu, mas deu belos e respeitados frutos!

Com muita alegria, tenho a honra de assinar como editora a revista Psicopedagogia n° 72, que abre as comemorações dos vinte e cinco anos desta publicação, que, iniciada na forma de um Boletim, passou ao formato de revista, em 1991, e indexada, em 2004, alcançou o reconhecimento inegável de sua qualidade no âmbito acadêmico e científico.

Maria Irene Maluf
Editora

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

PSICOPEDAGOGIA

EDITORA

Maria Irene Maluf SP

CONSELHO EXECUTIVO

Maria Irene Maluf SP

Quezia Bombonato SP

Sandra Lia Nisterhofen Santilli SP

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Ana Lisete Rodrigues	SP	Maria Célia Malta Campos	SP
Anete Busin Fernandes	SP	Maria Cecília de Castro Gasparian	SP
Beatriz Scoz	SP	Maria Lúcia de Almeida Melo	SP
Cristina Dias Alessandrini	SP	Maria Silvia Bacila Winkeler	PR
Denise da Cruz Gouveia	SP	Marisa Irene Siqueira Castanho	SP
Edith Rubinstein	SP	Mônica H. Mendes	SP
Elcie Salzano Masini	SP	Nádia Bossa	SP
Eloisa Quadros Fagali	SP	Neide de Aquino Noffs	SP
Evelise Maria L. Portilho	PR	Nívea M. de Carvalho Fabrício	SP
Gláucia Maria de Menezes Ferreira	CE	Regina Rosa dos Santos Leal	MG
Heloisa Beatriz Alice Rubman	RJ	Rosa M. Junqueira Scicchitano	PR
Leda M. Codeço Barone	SP	Sônia Maria Colli de Souza	SP
Margarida Azevedo Dupas	SP	Vânia Carvalho Bueno de Souza	SP
Maria Auxiliadora de Azevedo Rabello	BA		

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Carmen Pastorino - Uruguai
César Coll - Espanha
Isabel Solé - Espanha
Maria Cristina Rojas - Argentina
Neva Milicic - Chile



Associação Brasileira
de Psicopedagogia

Rua Teodoro Sampaio, 417 - Conj. 11 - Cep: 05405-000
São Paulo - SP - Pabx: (11) 3085-2716 - 3085-7567
www.abpp.com.br
psicoped@uol.com.br

PSICOPEDAGOGIA – Órgão oficial de divulgação da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPP é indexada nos seguintes órgãos:

- 1) **LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde - BIREME**
- 2) **Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de Mexico**
- 3) **Edubase - Faculdade de Educação, UNICAMP.**
- 4) **Bibliografia Brasileira de Educação - BBE CIBEC / INEP / MEC**
- 5) **Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal**
- 6) **Catálogo Coletivo Nacional – Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia – IBICT**
- 7) **INDEX PSI – Periódicos – Conselho Federal de Psicologia**
- 8) **DBFCC – Descrição Bibliográfica Fundação Carlos Chagas**

Editora Responsável: Maria Irene Maluf

Jornalista Responsável: Rose Batista – Mtb 28.268

Revisão e Assessoria Editorial:
Rosângela Monteiro

Editoração Eletrônica: Sollo Comunicação

Impressão: Duograf

Tiragem: 3.000 exemplares

Assinaturas: Pedidos de assinatura ou números avulsos devem ser encaminhados à sede da ABPP Nacional.

O conteúdo dos artigos aqui publicados é de inteira responsabilidade de seus autores, não expressando, necessariamente, o pensamento do corpo editorial.

É expressamente proibida qualquer modalidade de reprodução desta revista, seja total ou parcial, sob penas da lei.

Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia / Associação Brasileira de Psicopedagogia. - Vol. 10, nº 21 (1991). São Paulo: ABPP, 1991-

Quadrimestral

ISSN0103-8486

Continuação, a partir de 1991, vol. 10, nº 21 de Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

1. Psicopedagogia. I. Associação Brasileira de Psicopedagogia.

CDD 370.15

DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA 2005/2007

Presidente

Maria Irene Maluf

Vice-Presidente

Quézia Bombonato

Secretária Administrativa

Silvia Amaral de Mello Pinto

Secretária Administrativa-Adjunta

Neusa Torres Cunha

Tesoureira

Sandra Lia Nisterhofen Santilli

Assessora Científica

Patrícia Vieira

Assessora Científica-Adjunta

Rebeca Nogueira de Oliveira

Relações Públicas

Edimara de Lima

Relações**Públicas-Adjunta**

Yara Prates

CONSELHEIRAS VITALÍCIAS

Beatriz Judith Lima Scoz	SP	Maria Célia Malta Campos	SP
Edith Rubinstein	SP	Mônica H. Mendes	SP
Leda Maria Codeço Barone	SP	Neide de Aquino Noffs	SP
Maria Cecília Castro Gasparian	SP	Nívea Maria de Carvalho Fabrício	SP

CONSELHEIRAS ELEITAS

Andréa de Castro Jorge Racy	SP	Maria Angélica Moreira Rocha	BA
Berenice Helena de Oliveira	SP	Maria Auxiliadora de A. Rabello	BA
Clara Geni Berlim	RS	Maria Cristina Natel	SP
Claudete Sargo	SP	Maria Irene de Matos Maluf	SP
Cleomar Landim de Oliveira	CE	Marisa Irene Siqueira Castanho	SP
Cristina Dias Alessandrini	SP	Neusa Torres Cunha	SP
Cristina Vандoros Quilici	SP	Patrícia Vieira	SP
Denise da Cruz Gouveia	SP	Quézia Bombonato Silva	SP
Ednalva de Azevedo Silva	RN	Raquel Antunes Scartezini	GO
Eloisa Quadros Fagali	SP	Rosa Maria Junqueira Scicchitano	PR
Evelise Maria Labatut Portilho	PR	Sandra Lia Nisterhofen Santilli	SP
Heloisa Beatriz Alice Rubman	RJ	Silvia Amaral de Mello Pinto	SP
Ilana Latermann	SC	Sonia Maria Colli de Souza	SP
Julia Eugênia Gonçalves	MG	Sonia Maria Pallaoro Moojen	RS
Margarida Azevedo Dupas	SP	Yara Prates	SP

SUMÁRIO

EDITORIAL / EDITORIAL

- Vinte e cinco anos: um momento para comemorar e agradecer
Twenty-five years: a moment to celebrate and to thank
Maria Irene Maluf 1

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- Avaliação do processamento auditivo em crianças com dificuldades de aprendizagem
Evaluation of auditory processing in children with learning difficulties
Angela Ribas; Marine Raquel Diniz da Rosa; Karlin Klagenberg 2
- O portfólio e a autoria de pensamento: um estudo na Psicopedagogia
The portfolio and the authorship of thought: a study in the Psychopedagogy
Jurema Nogueira Mendes Rangel; Mirian Garfinkel 9
- Correlação entre a queixa do professor e a avaliação psicológica em crianças de primeira série com dificuldades de aprendizagem
Correlation between teacher's complaint and psychological evaluation in children of first grade with learning difficulties
Delia Izaguirre Torres; Sylvia Maria Ciasca 18
- Desempenho cognitivo - linguístico de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino público municipal
Cognitive-linguistic performance of first to fourth graders in municipal public schools
Simone Aparecida Capellini; Claudia da Silva; Janaína Gonzaga; Marcela Tegeiro Galhardo;
Priscila Cruvinel; Ian Smythe 30

ARTIGOS ESPECIAIS / SPECIAL ARTICLES

- Imersão do projeto Lumiar: um mergulho dentro de nós mesmos
Lumiar project immersion: a dive within ourselves
Galeara Matos de França Silva; Maria José Weyne Melo de Castro 45
- Cinema e Psiquiatria: filmes para o ensino da Psiquiatria
Cinema and Psychiatry: movies for teaching Psychiatry
Herberto Edson Maia; Leonardo Leiria de Moura da Silva; Nadima Vieira Toscani;
Rodrigo Grassi de Oliveira 50

ARTIGO DE REVISÃO / REVIEW ARTICLES

- Um pouco de história: uma abordagem psicológica e outra, psicanalítica da aprendizagem e seus problemas
A bit of history: psychological and analytical approaches to learning disabilities
Sylvia Sztterling Munimos 56
- Uma visão psicopedagógica do *bullying* escolar
Bullying in schools: a psychopedagogic vision
Anna Carolina Mendonça Lemos 68

RELATO DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORT

- Dificuldades de aprendizagem e atrasos maturativos – atenção aos aspectos neuropsicomotores na avaliação e terapia psicopedagógicas
Learning difficulties and maturative delay – attention to the neuropsychomotor aspects in psychopedagogical evaluation and treatment
Helena Vellinho Corso 76

PONTO DE VISTA / POINT OF VIEW

- A Epistemologia da Psicopedagogia: reconhecendo seu fundamento, seu valor social e seu campo de ação. Comemorando os 15 anos da ABPp – Paraná Sul, 2006
The Epistemology of Psychopedagogy: acknowledging its fundaments, social value and scope of action. Celebrating ABPp – Paraná Sul's 15th Anniversary, 2006
Laura Monte Serrat Barbosa 90

AVALIAÇÃO DO PROCESSAMENTO AUDITIVO EM CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Angela Ribas; Marine Raquel Diniz da Rosa; Karlin Klagenberg

RESUMO – A presente pesquisa teve por objetivo estudar a relação entre o processamento auditivo e a dificuldade de aprendizagem. Foram selecionadas 50 crianças, em faixa etária de 8 a 15 anos, portadoras de dificuldade de aprendizagem e que, na avaliação audiológica periférica, apresentaram limiares auditivos dentro da normalidade. Estas crianças foram submetidas a anamnese específica e à avaliação central da audição. Observou-se que 88% da amostra apresentaram alteração do processamento auditivo, e a classificação dos resultados revelou: quanto ao grau, 40% da amostra tiveram alteração leve, 32%, alteração moderada e 16%, alteração severa do processamento; quanto ao tipo, 16% tiveram dificuldade em organização, 12%, em codificação, 20%, em decodificação e 40%, dificuldades em uma ou mais categorias. Estes dados sugerem grande relação entre audição e aprendizagem.

UNITERMOS: Aprendizagem. Percepção auditiva. Audição. Transtornos da audição.

Angela Ribas – Fonoaudióloga; Docente do Curso de Fonoaudiologia da UTP; Mestre em Distúrbios da Comunicação.

Marine Raquel Diniz da Rosa - Fonoaudióloga; Aluna do Programa de Mestrado em Distúrbios da Comunicação da UTP.

Karlin Klagenberg - Fonoaudióloga; Mestre em Distúrbios da Comunicação.

Correspondência

Angela Ribas

*Rua Martin Afonso, 2942, ap 601 – Curitiba – PR
80730-030*

E-mail: angela.ribas@utp.br

INTRODUÇÃO

É comum muitas crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem fazerem inúmeras incursões a pediatras, neurologistas, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, buscando definições sobre o seu quadro, e procurando definir também a terapêutica mais adequada. Alguns saem sem respostas, outros são qualificados erroneamente, ou ainda, quando o diagnóstico é acertado, o trabalho não se mostra adequado.

Mas afinal, o que é uma criança ou jovem com dificuldade de aprendizagem? Teria a audição, ou melhor, o processamento auditivo um papel importante neste contexto?

A criança com dificuldade de aprendizagem revela-se inteligente, porém não vai bem na escola. Inverte ou espelha letras e números. Esquece das coisas com frequência. Tem dificuldades para memorizar seqüências. Está em permanente atividade. É distraída e, por vezes, teimosa. Esta criança, apesar de ter acuidade auditiva e visual normal, lida mal com as informações sensitivas que recebe. Ela pode ter problemas de atenção, discriminação, análise e síntese, figura-fundo e memória, tanto visual quanto auditiva, fatos que podem interferir sobremaneira no processo de aquisição da leitura, onde há a associação de um duplo processo simbólico que integra a percepção visual e a auditiva¹.

Pesquisas demonstram que, freqüentemente, distúrbios do processamento auditivo são encontrados em indivíduos com dificuldade de aprendizagem²⁻⁴. Se esta desordem interfere em algum aspecto importante do processo de aprendizagem, então ela deve ser considerada como um problema significativo e o diagnóstico de alterações no processamento auditivo é elementar, pois somente tendo em mãos um quadro claro e definido é que se pode traçar um plano terapêutico que complemente as reais necessidades da criança.

O papel da audição e do processamento auditivo na aprendizagem

A audição é a modalidade essencial para essa

comunicação verbal interpessoal e para a aquisição da linguagem, daí sua relevância para a aprendizagem. Além de ser um sistema de alerta e de atenção pluridirecional, é contínua, ininterrupta e sua dimensão perceptiva é, ao mesmo tempo, primitiva e superior. O homem capta informações de fundo, distingue um entre vários ruídos, localiza e, ao mesmo tempo, integra, processa e compreende mensagens auditivas. A isto chamamos processamento auditivo, que também pode ser definido como:

- "É aquilo que fazemos com o que escutamos"⁵;
- "É como nosso cérebro conversa com nossa orelha"⁶;
- "É a capacidade de introspecção de eventos sonoros"⁷;
- "São mecanismos e processos responsáveis por localização e lateralização sonora, discriminação auditiva, reconhecimento de padrões sonoros, desempenho auditivo com sinais degradados ou competitivos"⁸.

O processamento auditivo envolve a detecção, a atenção, a localização, a discriminação e o reconhecimento da mensagem acústica, e tudo acontece em nível de sistema auditivo periférico e central⁹. Se existe uma disfunção neste processo de escuta, se há um impedimento na habilidade de analisar e/ou interpretar padrões sonoros, tem-se o que a literatura denomina de distúrbio do processamento auditivo¹⁰.

Indivíduos portadores de distúrbio do processamento auditivo podem apresentar uma ou mais das seguintes manifestações: problemas psicolingüísticos; problemas de leitura e escrita; mau desempenho escolar; desordens do comportamento social; problemas clínicos específicos da audição, no que se refere à localização da fonte sonora, discriminação de sons, identificação e memória. Muitos indivíduos com alteração do processamento auditivo têm problemas de aprendizagem, e podem ser beneficiados quando estratégias de intervenção e estratégias compensatórias são combinadas em prol de seu desenvolvimento³.

É possível melhorar a percepção auditiva de uma criança com os problemas supracitados,

alterando-se o ambiente de escuta e melhorando as condições de recebimento de mensagens sonoras, porém o correto diagnóstico é fundamental para o bom encaminhamento terapêutico dos casos⁵.

Sabendo da importante relação existente entre o processamento auditivo e a dificuldade de aprendizagem, o presente artigo teve como objetivo descrever os achados audiológicos de um grupo de crianças com a dificuldade de aprendizagem, atendidas na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti do Paraná.

MÉTODOS

Amostra

Foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa 50 crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem, atendidas na Clínica de Fonoaudiologia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Utilizou-se como critério de inclusão crianças com idade entre oito e quinze anos, que possuíam queixa de "irem mal na escola".

Material

As crianças foram avaliadas audiológicamente por meio do audiômetro clínico AC 40, em cabine acústica. Para aplicação dos testes de processamento auditivo, utilizou-se o CD elaborado por Pereira e Schochat¹⁰ e um CD player devidamente acoplado ao audiômetro. Os equipamentos audiológicos e a cabine foram avaliados de acordo com as resoluções do Conselho Federal de Fonoaudiologia.

O protocolo de avaliação constou de:

a) Anamnese: para levantamento de dados referentes à saúde auditiva e escolaridade;

- b) Otoscopia: para verificação de condições favoráveis ou não à realização dos exames audiológicos;
- c) Audiometria tonal liminar: para determinação da acuidade auditiva;
- d) Exame de processamento auditivo: localização da fonte sonora; memória seqüencial para sílabas; fala com ruído; palavras espondeicas sobrepostas (mais conhecido por SSW), para avaliação da percepção auditiva.

Crítérios para análise dos dados

A audiometria tonal liminar foi analisada de acordo com o critério descrito por Russo e Santos¹¹, em função do tipo, grau e configuração da curva audiométrica.

Os resultados do exame de processamento auditivo foram analisados sob dois aspectos, ambos propostos por Pereira e Schochat¹⁰:

- a) Grau da alteração: normal, leve, moderada e severa;
- b) Tipo da alteração: codificação, decodificação e organização.

RESULTADOS

A caracterização da amostra está relatada na Tabela 1.

A anamnese permitiu verificar que 100% da amostra apresentam queixa de dificuldades de aprendizagem, referindo problemas no processo de alfabetização (100%), problemas ortográficos (90%), dificuldades com cálculo (50%), dificuldades de interpretação e/ou produção de textos (94%), dificuldades de memória (90%), dificuldades de concentração e/ou atenção (100%) e repetência escolar (66%).

Idade	Masculino	Feminino	Total
8-9	18 (36%)	6 (12%)	24 (48%)
10-11	16 (32%)	3 (6%)	19 (38%)
12-13	5 (10%)	1 (2%)	6 (12%)
14-15	1 (2%)	0	1 (2%)
Total	40 (80%)	10 (20%)	50 (100%)

Tanto na otoscopia quanto na audiometria, encontraram-se resultados compatíveis com a normalidade, apesar de, na anamnese, 42% terem referido histórico de otites de repetição.

Quanto ao resultado do exame de processamento auditivo, observou-se que somente 12% da amostra não apresentaram alteração da percepção auditiva, e a classificação quanto ao grau e ao tipo de desordem encontra-se nas Tabelas 2 e 3.

A Tabela 4 revela as habilidades auditivas mais prejudicadas, onde o número de respostas é maior, pois as questões permitiram múltipla escolha.

DISCUSSÃO

Esta pesquisa revelou grande relação entre o fator audição e a dificuldade de aprendizagem, visto que 88% da amostra estudada apresentaram algum tipo de alteração do processamento auditivo no exame realizado. Tal fato concorda com a literatura consultada^{2-4,12}, onde há evidências de que problemas de leitura e escrita podem ocorrer em função dos processos psicológicos serem diferentes em pessoas com diferentes capacidades de integração auditiva.

Grau da alteração	Número de sujeitos
Normal	6 (12%)
Leve	20 (40%)
Moderada	16 (32%)
Severa	8 (16%)

Tipo da alteração	Número de sujeitos
Normal	6 (12%)
Codificação	6 (12%)
Decodificação	10 (20%)
Organização	8 (16%)
Mais de uma categoria	20 (40%)

Em relação à caracterização da amostra, a maioria (80%) dos sujeitos com queixa de dificuldades de aprendizagem é do gênero masculino. Estudos referem que a desordem do processamento auditivo é mais comum em meninos⁴. Quanto à faixa etária, observou-se que a maioria (86%) da amostra concentra-se entre os oito e 11 anos, época em que a criança dedica-se ao ensino fundamental e ao processo de alfabetização.

Na audiometria tonal liminar e otoscopia, não foram observadas alterações. Tal achado concorda com a literatura, pois não existe nexos causal entre alteração do processamento auditivo e perdas auditivas. Tanto a dificuldade de aprendizagem quanto a alteração do processamento auditivo podem ser caracterizadas por uma acuidade auditiva normal^{1,3,4,13}. Isto justifica-se pelo fato da alteração do processamento auditivo caracterizar-se por uma deficiência em lidar com as informações sonoras recebidas, podendo ou não haver comprometimento do sistema auditivo periférico^{5,6,10}.

Os resultados do exame de processamento auditivo foram classificados quanto ao grau e ao tipo de alteração. Este tipo de categorização é importante, pois permite o direcionamento terapêutico para a dificuldade auditiva estudada, e possibilita que um trabalho de estimulação mais adequado seja realizado em relação às queixas do indivíduo avaliado.

De acordo com o relatado na Tabela 2, 40% dos sujeitos desta pesquisa apresentaram uma desordem leve do processamento, 32%, moderada e 16%, severa. Quanto mais significativo for o grau da desordem, maior será a dificuldade para lidar com informações auditivas. Segundo Pereira e Schochat¹⁰, alterações leves conduzem a ligeira dificuldade para acompanhar conversações, principalmente em ambientes ruidosos. Já as alterações severas podem determinar até uma inabilidade para acompanhar a conversação em ambientes favoráveis. Se a audição é base para o aprendizado escolar e cada sinal acústico é essencial neste processo, crianças com dificuldades de figura-fundo e atenção seletiva tendem a organizar mal a informação

Tabela 4 - Número de crianças de acordo com as habilidades auditivas prejudicadas			
Habilidade auditiva	Categorização		
	Codificação	Organização	Decodificação
Atenção seletiva	16 (32%)	2 (4%)	4 (8%)
Memória	3 (6%)	10 (20%)	3 (6%)
Análise e síntese	5 (10%)	4 (8%)	18 (36%)

auditiva, o que prejudicaria o processo de ensino-aprendizagem. Pesquisas na área ambiental^{14,15} têm indicado que a sala de aula normalmente é ruidosa. Se crianças com dificuldades em atenção seletiva estão inseridas num ambiente escolar onde os sons competem entre si, certamente, ela terá mais dificuldades para concentrar-se na professora.

A Tabela 3 indica que 12% da amostra tiveram problemas de codificação, 20%, de decodificação, 16%, de organização e 40%, enquadraram-se em mais de uma das categorias citadas.

A literatura consultada^{4,10,16} refere que:

- a) Problemas de codificação indicam que o indivíduo possui, basicamente, dificuldades de localização da fonte sonora e atenção seletiva, e a disfunção acometeria o tronco encefálico;
- b) Problemas de decodificação permitem inferir inabilidade para reconhecer as características fonêmicas dos sons, o que pode caracterizar dificuldades de discriminação, e a disfunção acometeria o córtex auditivo primário;
- c) Problemas de organização remetem às dificuldades de organizar eventos sonoros no tempo, ou melhor, memorizar seqüências, e acometeria o córtex auditivo secundário.

Observou-se que a maioria da amostra, ou seja, 40% dos sujeitos avaliados enquadraram-se em duas ou mais categorias. Este fato concorda com outros autores⁴ e permite inferir que as desordens do processamento auditivo são, muitas vezes, difusas, não permitindo localização exata da disfunção em nível do sistema nervoso central.

Os dados referentes à categorização dos resultados e às habilidades auditivas alteradas foram comparados, e estão descritos na Tabela 4. Os dados revelam que, dos 22 sujeitos que apresentaram dificuldades de atenção seletiva nos testes aplicados, 16 enquadraram-se na categoria "codificação". Na anamnese, estes indivíduos referiram problemas com a escuta em ambientes degradados acusticamente.

Dos 16 sujeitos que apresentaram problemas de memorização nos testes aplicados, 10 enquadraram-se na categoria "organização", e, na anamnese, levantou-se história de desorganização na escola e no lar e inversões na escrita.

Dos 27 sujeitos que apresentaram problemas de discriminação auditiva, 19 enquadraram-se na categoria "decodificação", e, na anamnese, revelaram dificuldades para entender o que as pessoas falam e apresentam trocas na escrita.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa revelou que existe relação importante entre o processamento auditivo e as dificuldades de aprendizagem, visto que 88% da amostra estudada apresentaram algum tipo de alteração do processamento auditivo no exame realizado.

Sobre o grupo estudado pode-se concluir ainda que:

- a) A desordem do processamento auditivo acometeu um número maior de meninos, 80% da amostra;
- b) A faixa etária mais afetada é a que compreende dos oito aos 11 anos;
- c) O grau de alteração leve foi o mais relevante, com 40% de ocorrência;

d) O tipo de alteração mais relevante foi o misto, tendo em vista que 40% da amostra não puderam ser classificados em apenas uma categoria.

Há necessidade de implementação de programas dirigidos à criança e aos jovens com dificuldades de aprendizagem, que contemplem o trabalho de estimulação auditiva, já que o distúrbio do processamento auditivo é recorrente nesta população.

A neurociência nos apresenta um sistema nervoso central que é plástico, e pesquisas^{16,17} têm demonstrado que tanto a plasticidade quanto a maturação são dependentes da estimulação. Desta forma, é importante que assim que o diagnóstico do distúrbio do processamento auditivo seja confirmado, se inicie o trabalho de estimulação auditiva, trabalho este que tem por objetivo ensinar a criança a ouvir e desenvolver as habilidades auditivas envolvidas no processamento da aprendizagem escolar.

SUMMARY

Evaluation of auditory processing in children with learning difficulties

This paper has as its objective to study the relationship between auditory processing and learning difficulties. Fifty children were selected in the age group from 8 to 15, all suffering from learning difficulties and in the peripheral audiologic evaluation presented auditory thresholds within conventionality. The children were submitted to the specific anamneses and central auditory evaluations. It was observed that 88% of the sample presented alterations in auditory processing and the classification of the results revealed that as regards the degree of processing, 40% of the sample had light alterations, 32% had moderate alterations and 16% had severe alterations. As regards the type, 16% had difficulty in organization, 12% in codification, 20% in de-codification and 40% had difficulties in one or more categories. This data suggests a significant relationship between hearing and learning.

KEY WORDS: Learning. Auditory perception. Hearing. Hearing disorders.

REFERÊNCIAS

1. Fonseca V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre:Artes Médicas; 1995.
2. Silva F, Coelho JG, Ortiz KZ. Correlação entre processamento auditivo central e a produção gráfica em escolares da 3ª série do 1º grau. *Pró Fono* 1999;11:42-6.
3. Ribas A. Alterações do processamento auditivo e as dificuldades de aprendizagem. *J Bras Fonoaudiol* 2000;4:16-9.
4. Ribas A, Lewis DR. O perfil audiológico central de um grupo de crianças portadoras do distúrbio de aprendizagem. *Rev Soc Bras Fonoaudiol* 2002;2:37-42.
5. Katz J. Tratado de audiologia clínica. São Paulo:Manole;1989.
6. Musiek FE, Rintelmann WF. Perspectivas atuais em avaliação auditiva. São Paulo: Manole;2001.
7. Philips DP apud Frota S. Fundamentos em fonoaudiologia. Rio de Janeiro:Guanabara; 1998.
8. ASHA. American Speech and Hearing Association. Processamento auditivo: 1996.
9. Boothroyd A. Acoustic perception of speech. Texas:Proed;1986.
10. Pereira LD, Schochat E. Processamento auditivo central, manual de avaliação. São Paulo:Lovise;1997.
11. Russo ICP, Santos TMM. Prática da audiologia clínica. São Paulo:Cortez;1993.
12. Northern JL, Downs MP. Audição em crianças. São Paulo:Manole;1989.
13. Aquino AMCM, Oliveira JAA, Cairasco NG, Aquino TJM. Paradigma do processamento simultâneo da fala na discriminação auditiva central e periférica. *Rev Bras Otorrinolaringol* 1997;63:254-60.
14. Klodzinski D, Arnas F, Ribas A. O ruído em salas de aula de Curitiba: como os alunos percebem este problema? *Rev Psicopedagogia* 2005;22:105-10.
15. Celani AC, Bevilacqua MC, Ramos CR. Ruído em escolas. *Pró-Fono* 1994;2:1-5.
16. Alvarez AM. Processamento auditivo: perspectivas atuais. Curso de atualização ministrado em Curitiba;2006.
17. Bhatnagar SC. Neurociência para o estudo dos distúrbios da comunicação. Rio de Janeiro:Guanabara Koogan;2004.

O PORTFÓLIO E A AUTORIA DE PENSAMENTO: UM ESTUDO NA PSICOPEDAGOGIA

Jurema Nogueira Mendes Rangel; Mirian Garfinkel

RESUMO – Este trabalho analisa o uso do portfólio no curso de especialização em Psicopedagogia, visando ao processo de construção da autoria de pensamento. As contribuições de Fernández, Andrade, Foucault, Freire, Orlandi sobre autoria e Villas Boas e outros sobre portfólio serviram de suporte teórico para um estudo de caráter qualitativo de uma pesquisa-ação, em que o questionário foi o instrumento de coleta de dados aplicado a 24 alunos de uma universidade particular, em 2005. Os resultados demonstram o desconhecimento dos alunos a respeito do portfólio; o entendimento do portfólio, inicialmente, voltado para a avaliação e o reconhecimento de que o portfólio auxilia a construção da autoria de pensamento. Conclui-se que o portfólio contribui para a formação de profissionais capazes de pensar com autonomia, necessitando ser implementado nos cursos superiores.

UNITERMOS: Autoria. Especialidade. Aprendizagem. Documentação. Avaliação educacional.

*Jurema Nogueira Mendes Rangel – Psicopedagoga,
Mestre em Educação, docente da Universidade
Estácio de Sá.*

*Mirian Garfinkel – Psicopedagoga, Mestre em
Educação, docente da Universidade Estácio de Sá.*

Correspondência

Jurema N. M. Rangel

Rua das Laranjeiras, 102/608 – Laranjeiras

Rio de Janeiro – RJ - 22240-000

Tel: (21) 2205-3808 (residencial)

E-mail: jurema.rangel@virgula.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar o uso do portfólio como uma forma de registro de aprendizagem com vistas ao aprofundamento do processo de autoconhecimento, no viés de uma proposta metacognitiva, construtora da autoria de pensamento, desenvolvido junto a estudantes do curso de pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia de uma universidade particular.

Considerando a Resolução CNE/CES n.1 de 3 de abril de 2001 que trata, entre outros, da flexibilização do *lato sensu*¹, destaca-se que, privilegiando a qualificação da formação do especialista, o psicopedagogo deve apresentar um perfil de atuação que englobe conhecimentos determinados e uma postura profissional, agregando a teoria, a prática e a formação pessoal. Nesta linha, os diferentes percursos assumidos pelo psicopedagogo e/ou atribuídos a ele reforçam que este deve dominar um saber específico, aqui entendido como um saber plural²: saberes gestados pela formação profissional, o saber das disciplinas específicas, os saberes curriculares, se o profissional fizer parte do sistema escolar, estampados nos projetos pedagógicos das instituições e o saber da experiência. Todos esses saberes são construídos na relação do sujeito com a sociedade, que elege, em uma dada cultura, o conhecimento a ser valorizado.

Assim, o futuro psicopedagogo, foco deste estudo, ao abraçar uma área do conhecimento cuja preocupação é compreender o processo de aprender³, deve admitir que, para lidar com esta problemática, seja no âmbito institucional ou clínico, antes é necessário cuidar, rever, reorganizar, revalidar a sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem para melhor prevenir e intervir quando nas diferentes relações que estabelece em campo.

Considerando que o professor ou mesmo a instituição escolar são socialmente representados como transmissores de conhecimentos perenes, resquícios de um pensar positivista, defende-se, para aqueles que lidam com a educação de forma geral, a existência do pressuposto epistemológico que demanda a construção e desconstrução de

saberes, a atualização permanente do conhecimento, a interlocução viva e dinâmica com o aluno, práticas pedagógicas que visem o aprender⁴, além do aspecto político que subsidia a ação educativa, posto que não é neutra.

Por outro lado, a complexidade e a emergência da incerteza, postuladas no mundo contemporâneo, requerem que o sujeito interroge o seu pensamento, pergunte sobre o conceito de verdade, objetividade, realidade para promover uma interlocução com o outro e permitir a transformação do que está dado. Se queremos isto do aluno, também queremos o mesmo dos profissionais, futuros psicopedagogos.

Neste sentido, as questões que moveram este estudo foram: Como se pode compreender o processo de aprender do outro, se não se conhece ou compreende a própria aprendizagem? Como o portfólio pode contribuir para a construção da autoria de pensamento do especialista em psicopedagogia? Em que medida o portfólio ajuda o futuro psicopedagogo a rever a sua forma de aprender e ensinar?

A ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A AUTORIA DO PENSAMENTO

O estudo sobre autoria de pensamento requer sustentação teórica que transita por algumas áreas do conhecimento que abarcam a filosofia e a moral até as ciências sociais. É um tema entrelaçado por várias áreas do conhecimento. Valeu-se, aqui, das contribuições de Fernández⁵, Andrade⁶, Foucault^{7,8}, Orlandi⁹ e Freire¹⁰ sobre o processo de construção da autoria de pensamento, pois, não se pode esquecer que o psicopedagogo, "um professor de um tipo particular", nas palavras de Mery apud Bossa³, muitas vezes, passou por uma experiência escolar onde a figura do docente era tida como suprema e ao aluno cabia apenas ouvir e reproduzir o saber apresentado. Portanto, freqüentemente, a maneira pela qual o professorado aprendeu acaba constituindo a sua forma de agir e pensar o ato de ensinar e aprender, ou seja, práticas pedagógicas acentuadamente reprodutoras, lineares, memorialísticas, evidenciadas por um projeto pedagógico institucional

preenche de prescrições normativas, que atendem às forças de poder e legitimação que perpassam o cotidiano escolar. Mas, tal situação encontra resistências e vê-se que há professores reinventando processos de aprendizagem e exercendo o magistério de forma criadora⁴, tendo em vista que a proposta positivista já não dá conta de responder às perguntas que o cotidiano escolar impõe aos profissionais da educação.

Foucault^{7,8}, filósofo francês, preocupado com questões relacionadas ao saber, poder e sujeito, destaca que o lugar ocupado por este último, na sociedade moderna, é gestado em um campo de forças que desenham as posições dos sujeitos nos grupos sociais e acarretam formas discursivas que introduzem experiências particulares de subjetivação, configuradas historicamente pelo saber e poder.

Na visão foucaultiana, os discursos vão além de uma composição de signos lingüísticos. São práticas que constroem os objetos sobre os quais se fala. Assim, discurso pode ser definido como uma enunciação individual gerada na interação social, uma produção social em que o lingüístico e o social se inter-relacionam e se determinam pelas condições e contextos de produção.

Neste sentido, o autor chama a atenção que as diferentes instituições sociais exercem uma espécie de pressão sobre as pessoas, fazendo com que certos procedimentos e vontades sejam inibidos ou mesmo excluídos para possibilitar a inserção do sujeito nas diferentes instâncias sociais.

Neste caso, romper estas amarras e propor uma forma de pensar própria, implica, para Foucault⁸, comprometer-se com aquilo que nomeia de princípio de agrupamento do discurso, visto que caberia ao sujeito dar unidade e coerência ao contexto a partir de suas significações. É este compromisso que possibilitaria a instalação de um processo de identidade que toma a forma da individualidade e do eu.

Compreende-se, então, que a pessoa humana é fabricada no interior de certos aparatos de subjetivação em função de mecanismos e estratégias institucionais que mediatizam a experiên-

cia de si⁸. A escola é um exemplo de instituição que, de certa forma, governa as relações aí produzidas, onde costumes, hábitos, formas de agir e pensar vão se constituindo em função da formação discursiva privilegiada pela sociedade. A subjetividade está vinculada ao lugar que o sujeito ocupa, possibilitando-lhe apropriar-se de certos padrões e discursos (saberes dominados) e não outros (saberes ingênuos), pois ele é afetado pelas normas instituídas⁸.

Assim, pensar um professor/ psicopedagogo que possibilite a construção do conhecimento do sujeito que aprende implica admitir a idéia de um profissional que conceba a educação na perspectiva transformadora, ou seja, entenda a dimensão criadora do ensinar e aprender como resultante do entrecruzamento dos dispositivos pedagógicos, das práticas discursivas e das tecnologias da auto-expressão e as questões institucionais que estão no subtexto da ação.

Nesta linha, Fernández⁵, pesquisadora argentina que investiga as relações entre inteligência e afetividade, ao destacar o papel do professor, diz que, para ocupar o lugar de mediador da aprendizagem, é preciso, antes, entender a sua história de aprendizagem.

Acredita-se que o psicopedagogo poderá buscar formas de ensinar e aprender resultantes de uma investigação cuidadosa sobre a sua forma de produzir conhecimento, delineando a consciência de conhecer e reconhecer-se por meio de uma redefinição de competências e papéis.

Fernández⁵ define a autoria "como o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção". Ser autor é reconhecer-se criando e "[...] quando sua obra mostra a ele mesmo algo novo dele que não conhecia antes de plasmar sua obra".

A autora destaca que pensar a autoria de pensamento implica pensar a relação eu-outro, ou seja, a sua inserção nesta relação, não na posição de assujeitamento, mas assumir-se participante e responsável por suas ações, externando a sua forma de estar no mundo.

Assim, o conceito de pensar não pode ser separado da prática, da experiência, pois o pensamento implica um movimento de revisão frente ao que se pensava antes. A autoria de pensamento está entrelaçada a três processos que o sujeito desenvolve, conhecidos como aquilo que é impensável, o não pensável e o não-pensado. O primeiro está relacionado aos limites impostos pela realidade, o segundo diz respeito a um obstáculo subjetivo e o último supõe a exclusão do criar, em que não é percebida a possibilidade de ousar⁵. Observa-se, portanto, que o processo de autoria não é apenas um movimento que diz respeito ao sujeito em si, mas está implicado na relação que estabelece com seus pares.

Andrade⁶, doutora em psicologia da educação, complementa o pensamento sobre a autoria, reforçando a inter-relação entre o sujeito desejante (eu/psíquico) e o sujeito cognoscente (eu/cognitivo), envolto pelo social. A autoria pressupõe um processo cuja gênese relaciona-se a “[...] articulação possível e necessária entre o mundo interno e mundo externo de um sujeito que formula teorias sobre o mundo e sobre si mesmo desde que se constitui como sujeito”.

Freire¹⁰, ao aprofundar a questão da formação docente a partir da reflexão sobre a prática educativa, traça uma série de elementos fundamentais para que o docente atue de maneira mais efetiva para favorecer a aprendizagem do aluno. Um deles diz respeito à importância das experiências do sujeito assumir-se, constituindo a sua identidade cultural. Diz ele: “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]”. E, neste movimento, é preciso prestar atenção para o aspecto da incompletude, da inconclusão, o que, segundo Freire, anuncia a possibilidade para que o sujeito possa pensar e agir diferente, rever e propor outros caminhos.

Orlandi⁹, estudiosa da linguagem, destaca a autoria como um princípio geral, acreditando que “autor é a função que o eu assume enquanto produtor de linguagem e em estreita relação com a exterioridade”. Aponta que o sujeito-autor é produto de constituição histórica de sua singu-

laridade e das práticas vividas possibilitadas pelas formas discursivas que engendram a sociedade e, conseqüentemente, está submetido às regras das instituições, porém, numa visão dialética: “Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor”⁹. Portanto, a assunção da autoria relaciona-se à inserção do sujeito na cultura, na sua posição no contexto histórico-social, o que lhe possibilita constituir-se e mostrar-se autor.

Logo, a alteridade está imbricada na compreensão dos processos de subjetividade, construída na sua singularidade, porém, nutrida pelo outro, pelo que é externo.

O PORTFÓLIO COMO DOCUMENTO AUTORAL

O portfólio, mais conhecido nas escolas de ensino fundamental e nos cursos universitários voltados para a área do desenho industrial, engenharia, comunicação social, arquitetura, entre outros, começa a tomar vulto na área da educação, nos últimos anos.

Dentre as publicações recentes, o estudo de Villas Boas¹¹ é representativo. Apresenta resultados de uma investigação sobre o portfólio e avaliação realizada no curso de Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização, em Brasília. Outros trabalhos como os apresentados por Rangel, et al.¹², Seldin¹³, Rangel¹⁴, Shores e Grace¹⁵, Gardner¹⁶ revelam, também, que o portfólio é uma forma de acompanhar a produção do estudante como uma alternativa menos pontual de verificar seu rendimento, apoiado na prova e testes.

O portfólio consiste, à primeira vista, na reunião de trabalhos realizados por uma pessoa, mas, não apenas uma compilação exaustiva de documentos e materiais que direcionam as ações do ensinar e aprender. Ele apresenta evidências sólidas da efetiva aprendizagem¹³.

Para Shores e Grace¹⁵: “O portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”.

Gardner¹⁶ diz que um portfólio padrão reúne os melhores trabalhos para algum tipo de competição ou exibição.

Sem dúvida, o caráter avaliativo é inerente a este tipo de produção, pois à medida que o estudante produz, tem a oportunidade de, tomando um certo distanciamento do momento da feitura da atividade, rever o processo e verificar os pontos falhos e aqueles pertinentes e, se quiser, refazer, re-arrumar aquilo que agora vê com outros olhos. Afasta-se da avaliação centrada apenas nos procedimentos verificativos que têm a prova como registro do que o aluno conseguiu aprender, em um determinado tempo. Propostas pontuais, como a prova, não são suficientes para mostrar, a ele e ao professor, o processo de construção das relações entre os conteúdos propostos e a realidade em que vive¹².

Desta forma, Seldin¹³ chama a atenção de que o portfólio é um documento único, personalizado, não existindo dois iguais, justamente porque os itens selecionados dependem do estilo de cada estudante e da ênfase privilegiada.

Embora a maioria dos autores trate o portfólio como um caminho importante para a avaliação, vimos que, concomitante a este procedimento, o portfólio permite uma ação voltada para a autoria, posto que propicia ao estudante desenvolver o processo de auto-reflexão sobre a maneira de aprender, fazer escolhas. Avaliar não está separado do processo de rever-se.

MÉTODO

Os sujeitos são 24 alunos da disciplina psicopedagogia institucional (60h/a) de um curso de especialização oferecido numa universidade particular do Rio de Janeiro, em 2005.

O estudo tem caráter de uma pesquisa-ação, na perspectiva qualitativa, pois o interesse está voltado para a investigação do sentido que os alunos dão à sua forma de aprender, calcado no diálogo entre pesquisador e pesquisados e na análise dos portfólios elaborados pelos estudantes. Para Bogdan e Biklen¹⁷ e Richardson¹⁸, esta abordagem permite a compreensão do problema, preservando os dados coletados em ambiente habitual, onde os sujeitos

se encontram, focalizando o processo e não apenas o resultado desejado.

Aplicou-se, além das conversas sobre o portfólio e o processo de construção da autoria durante as aulas, que foram registradas pelo docente, um questionário com 3 perguntas abertas para investigar: a identificação da palavra portfólio no contexto do processo de avaliação e construção do pensamento autônomo; o reconhecimento do portfólio dentro da proposta da disciplina em curso e o processo de autoria fomentado pelo uso do portfólio, contemplado na última questão, onde o aluno registrava o seu comentário. Ao término da disciplina, aplicou-se o mesmo questionário respondido na fase inicial, agora com o intuito de verificar as mudanças ocorridas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que o portfólio é um processo que vem sendo incorporado na educação desde a década de 90, esperávamos que os alunos possuísem algum conhecimento sobre o tema, adquirido durante o curso de formação, ou mesmo, fizessem uso dele na vida profissional.

Porém, os dados relativos à identificação do termo portfólio revelam que 4 alunos o desconheciam, assim como a sua utilização; 5 não sabiam porque o portfólio estava sendo utilizado na disciplina em curso, supondo que estaria servindo: "para que o professor nos conheça, para servir de arquivo de consultas, para construir o processo de aprendizagem". Tais depoimentos mostram que o processo de avaliação está mais centrado na mão do professor, reforçando a posição de estudante submetido pela educação bancária¹⁰. A escola ainda mantém algumas estratégias que molduram uma dinâmica em que procedimentos característicos de uma educação que retém o controle do que acontece na sala de aula no docente. Ao mesmo tempo, as novidades que são introduzidas endossam a idéia de Andrade⁶ de que é necessário incluir situações desequilibradoras do sistema cognitivo para provocar a construção de novos esquemas que favoreçam o movimento do aprender. Este aspecto foi

fundamental para não nos deixarmos abater pelos momentos reticentes dos alunos.

No espaço destinado para que o aluno escrevesse comentários, 8 alunos nada escreveram. Outros relataram: "não sei, nunca fiz", "acho que é para acompanhar desempenho" ou "nunca utilizei como estudante, mas aplico com meus alunos". Duas destas respostas, fornecidas por professoras de educação infantil, aproximaram-se do conceito de portfólio, justificado pelo uso do mesmo em suas atividades docentes.

À primeira vista, depreende-se que o portfólio, independente das formas que assume, é algo novo, pouco ou nada experimentado e, portanto, distante de ser concebido como propiciador de um processo de formação do pensamento autônomo. Alguns depoimentos identificaram o portfólio como forma de avaliar a produção dos alunos, conforme demonstramos nas práticas adotadas nos cursos de pedagogia, psicopedagogia e odontologia, quando o portfólio foi introduzido para implementar uma avaliação que se distanciasse das provas e testes e possibilitasse estratégias metacognitivas sobre o aprender^{12,14}. Na verdade, os depoimentos revelaram que os alunos conseguem perceber a elaboração do portfólio apenas para avaliar o que é feito, a forma de apropriação dos conceitos trabalhados, não fazendo ainda uma conexão entre o fazer, avaliar, refletir e autoria.

Dos 24 alunos, 14 apontaram o portfólio como pasta, uma forma de organização de trabalhos, semelhante ao que Shores e Grace¹⁵ denominam portfólio de aprendizagem, uma espécie de arquivo da produção acadêmica, como confirma este registro: "Pessoalmente é uma atividade que contribui para repensar as dificuldades que tive para organizar meu tempo para poder participar das aulas". Pode-se dizer que esta seria uma etapa "burocrática", porém, essencial para o aluno estabelecer relações com o seu movimento de aprender.

Há 7 depoimentos que identificaram o portfólio como um processo de avaliar e de auto-avaliação: "é uma forma sincera e objetiva de auto-avaliação que nos leva a perceber o nosso envol-

vimento e crescimento com o conteúdo; refere-se à apresentação de trabalho pessoal ou de grupo, refletindo uma experiência e prática constituída" (grifo nosso). O portfólio começa a ser entendido como uma forma de construir e apropriar-se dos saberes da docência, de relacionar a prática e a teoria, de desenvolver o pensamento crítico e autônomo como comprovou Villas Boas¹¹.

No entanto, 3 depoimentos chamaram a atenção pela contra proposta que apresentam, sugerindo o retorno ao esquema de provas: "[...] já que dá tanto trabalho, de colecionar trabalhos, preparar o portfólio e ainda analisar passo a passo [...] - a data é marcada, a gente estuda, faz a prova e pronto!" Os resquícios de uma proposta disciplinar, apontados por Foucault^{7,8}, fazem-se notar, pois neste tipo de registro - a prova - pouco ou nada se sabe sobre a sua individualidade, pois quase sempre, limita-se a uma repetição daquilo que foi lido no original. A ritualização da prova, devido à incorporação deste mecanismo de controle adotado pela escola, é algo já internalizado pelo sujeito. A escrita-relato parece ser um risco para estes estudantes. Há resistências. Villas Boas¹¹ reforça esta idéia ao mencionar que os alunos dos cursos superiores encontram dificuldade em mudar de postura diante da proposta do uso do portfólio, pois estão acostumados a receber tudo pronto dos professores e não a "[...] escrever, a formular objetivos e critérios de avaliar, a avaliar as suas produções, a refazê-las [...] a selecionar novas fontes de informação".

No decorrer das aulas, verificou-se que os estudantes demonstravam dificuldade em estabelecer uma relação entre autoria e o caminho propiciado pelo portfólio. Considerando a ementa da disciplina que propunha um estudo sobre: o sujeito, o grupo e a instituição: características e interfaces; os fundamentos da Psicopedagogia Institucional; a prática, intervenção e prevenção de problemas e dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar; diagnóstico e avaliação da instituição; a identificação do preconceito como definidor de nós nas relações institucionais, entende-se a pertinência da proposta do portfólio e sua vinculação com a perspectiva autoral, pois

como aponta Bossa (2000, p. 68), sobre a psicopedagogia institucional, é fundamental que os profissionais inseridos na escola analisem "seus próprios modelos de aprendizagem, de modo que, ao se perceberem também 'aprendizes' revejam seus modelos de ensinante". À primeira vista, os alunos parecem entender que irão cuidar da escola, dos alunos, da família, dos professores e que a sua história como sujeito não interferirá no seu olhar para/sobre estes aspectos. Aos poucos, com as conversas e retomadas dos escritos registrados no portfólio, começamos a notar, aqui e ali, "a autonomia, penosamente construindo-se [...]"¹⁰.

Em relação ao processo de autoria fomentado pelo uso do portfólio, há depoimentos que anunciam ser: "[...] extremamente criativo e avaliativo rever minha trajetória; foi uma atividade tanto individual, tanto grupal, pois, pudemos nos ajudar tanto na troca de materiais como de idéias; é muito bom refletir sobre a construção do saber adquirido", "O portfólio me remete a construção de minha própria aprendizagem; aprendente e ensinante podem crescer mutuamente na construção [...]" Nas palavras de Fernández⁵, para favorecer espaços de autoria de pensamento, tanto o professor como o psicopedagogo necessitam de "espaços próprios de autorizar-se a pensar e conseguir sentir prazer, bem como se sentirem vivos a partir desse trabalho consigo mesmos".

Estes relatos sinalizam o caminho favorecido pelo uso do portfólio para se pensar sobre a modalidade de aprendizagem independente e autônoma, requisitando de si mesmo a tomada de decisão, iniciativa e julgamento. O foco desloca-se do professor para aquele que aprende e remete ao aspecto do compartilhamento inerente ao processo de aprender: eu e o grupo (neste incluído o psicopedagogo).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nos permitem afirmar que o portfólio, no curso de especialização em psicopedagogia, é um procedimento que precisa ser implementado, visto que além de ser um caminho alternativo para uma avaliação diferenciada, propicia uma aprendizagem singular, crítica e criativa, a partir da tomada de decisões.

Por ser o portfólio uma novidade para muitos, é fundamental que o professor que propõe este caminho, realize, inicialmente, uma contextualização deste procedimento para que os alunos sejam mais receptivos e sintam-se desafiados a experimentar um modo diferente de perceber e acompanhar a sua maneira de aprender.

O desconhecimento da finalidade do portfólio e as dificuldades encontradas pela maioria dos estudantes no uso deste procedimento indicam que o psicopedagogo, ao buscar intervir no processo de construção do conhecimento do outro para que este encontre sucesso, precisa ter em mente que o aprender não está dissociado do desejar e sentir, o que é favorecido pelo portfólio à medida em que registra a produção feita, escreve sobre ela, seleciona, classifica e reflete sobre a maneira de produzir certo conhecimento que, sem dúvida, favorece o acesso a si mesmo.

Por outro lado, demonstrou-se a dimensão do procedimento do portfólio voltado para o desenvolvimento do pensamento autoral, a partir da função estruturante que assume, organizadora da coerência, reveladora e estimulante dos processos de desenvolvimento pessoal e, portanto, profissional, descortinada por alguns estudantes que arriscaram e se comprometeram com uma nova maneira de aprender.

Desta forma, conclui-se que a proposta do uso portfólio é um elemento favorecedor do processo de construção da autoria de pensamento dos psicopedagogos em formação.

SUMMARY

The portfolio and the authorship of thought: a study in the Psychopedagogy

This work analyzes the use of the portfolio in the course of specialization in Psychopedagogy, aiming at the process of construction of the authorship of thought. The contributions of Fernández, Andrade, Foucault, Freire, Orlandi on authorship and Villas Boas and others on portfolio had served of theoretical support for a study of qualitative character of a research-action, where the questionnaire was the instrument of collection of data applied to 24 students of a private university, in 2005. The results demonstrate the unfamiliarity of the students regarding the portfolio; the understanding of the portfolio, initially, come back toward the evaluation and the recognition of that the portfolio assists the construction of the authorship of thought. It is concluded that the portfolio contributes for the formation of professionals capable to think with autonomy, needing to be implemented in the superior courses.

KEY WORDS: Authorship. Specialism. Learning. Documentation. Educational measurement, methods.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Resolução CNE/CES n.1 de 3 de abril de 2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2001, seção 1,12.
2. Tardif M, Lessard C, Lahaye L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Rev. Teoria e Educação 1991;4:215-33.
3. Bossa NA. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre:Artes Médicas Sul;2000.
4. Linhares C. Narrações compartilhadas na formação dos profissionais da educação. In: Chaves IM, Silva WC, Linhares C, Fontoura HA, Pereira MCI, Trindade MFB, eds. Formação de professor: narrando, refletindo, intervindo. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Intertexto; 1999. p.9-30.
5. Fernández A. O saber em jogo: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento. Porto Alegre:ArtMed;2001.
6. Andrade MS. O sujeito como autor e a produção do conhecimento em psicopedagogia. In: Amaral S, ed. Psicopedagogia: um portal para a inserção social. Petrópolis:Vozes;2003. p.38-48.
7. Foucault M. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro:Nau;1999.
8. Foucault M. A ordem do discurso. 9ª ed. São Paulo:Loyola;2003.
9. Orlandi EP. Análise do discurso: princípios e procedimentos. 3ª ed. Campinas: Pontes; 2001.
10. Freire P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo:Paz e Terra;1998.
11. Villas Boas BMF. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 2ª ed. Campinas: Papyrus;2005.
12. Rangel JNM, Nunes LC, Garfinkel M. Elaboração de portfólios na avaliação de disciplinas em cursos superiores: reflexão sobre olhares alternativos no percurso da aprendizagem. XII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: 2004, Curitiba, PR. [CD-Rom].
13. Seldin P. The teaching portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. 2ª ed. Boston: Anker Publishing Company;1997.
14. Rangel JNM. O portfólio e a avaliação no ensino superior. Rev Estudos Avaliação Educacional 2003;28(2):145-60.
15. Shores E, Grace C. Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre:Artmed;2001.
16. Gardner H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre:Artmed;2000.
17. Bogdan RB, Biklen S. Investigação qualitativa em educação. Porto:Porto Editora;1999.
18. Richardson RJ. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo:Atlas;1999.

Trabalho realizado na Universidade Estácio de Sá, Rio Comprido, RJ. Este estudo está baseado no trabalho "A autoria de pensamento: possibilidade de construção através do portfólio", apresentado no XIII ENDIPE, realizado em Recife, PE, em abril de 2006.

*Artigo recebido: 18/12/2006
Aprovado: 14/03/2007*

CORRELAÇÃO ENTRE A QUEIXA DO PROFESSOR E A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA EM CRIANÇAS DE PRIMEIRA SÉRIE COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Delia Izaguirre Torres; Sylvania Maria Ciasca

RESUMO – Os objetivos deste trabalho foram de avaliar a queixa do professor em relação ao sistema de ensino, e correlacionar a queixa do professor com a avaliação psicológica de crianças com dificuldades de aprendizagem escolar. Participaram desta pesquisa 7 professores e 40 crianças, na faixa etária de 7 a 8 anos, alunos de 1ª série do 1º grau de duas escolas estaduais do município de Campinas (SP), divididas em dois grupos: Grupo A - 20 crianças sem dificuldades de aprendizagem e, Grupo B - 20 crianças com dificuldades de aprendizagem, classificadas segundo opinião dos professores participantes. Foram utilizados o Teste de desempenho escolar – TDE (Stein, 1994), teste gestáltico viso-motor (Sisto, 2005) e o Teste de Leitura e Escrita (Capellini, 2001). Com os professores, foi realizado questionário com seis questões abertas e o protocolo de caracterização do desempenho do aluno. Os resultados foram analisados por meio de estatística descritiva e índice de correlação, onde se observou que existem motivos concretos ligados às reais condições de trabalho que dificultam a melhor realização da prática docente. Os professores, neste grupo, atribuem as dificuldades de seus alunos a causas internas (orgânicas) ou das relacionadas à família. Encontraram-se altas correlações (superior a 70%) entre as avaliações do Desempenho Escolar pelo Professor (geral, leitura e escrita) e o TDE, moderada (inferior a 69%) entre a avaliação do Desempenho em Matemática pelo professor e o TDE e, baixas correlações significativas ($p < 0,05$) entre as avaliações do Desempenho segundo o professor e o Teste gestáltico viso-motor.

UNITERMOS: Transtornos de aprendizagem. Aprendizagem. Baixo rendimento escolar. Psicologia educacional.

Delia Izaguirre Torres - Psicóloga Clínica pela Universidad Privada San Pedro, Chimbote, Peru.
Sylvia Maria Ciasca - Neuropsicóloga; Professora Livre Docente do Laboratório de Distúrbios da Aprendizagem e Transtornos da Atenção – DISAPRE - Departamento de Neurologia FCM/UNICAMP, SP, Brasil.

Correspondência
Sylvia Maria Ciasca - Departamento de Neurologia FCM/UNICAMP
Caixa Postal 6111 - Campinas - SP - Brasil - 13083-970
E-mail: sciasca@mpc.com.br

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira vem sendo marcada por uma crescente preocupação em tentar explicar a dificuldade escolar. São altos os índices de repetência e evasão, ocorridos nos últimos anos¹, é grande o número de crianças encaminhadas para consultórios médicos, "diagnosticadas" pelas escolas com algum tipo de problema².

O fracasso escolar pode ocorrer devido a condições externas ao indivíduo (ordem socioeconômica, socioinstitucional) que indiretamente o afetam e/ou por condições internas (desenvolvimento cognitivo, alterações afetivo-emocional, motivacional e de relacionamento interpessoal) que contribuem para o surgimento dos problemas de aprendizagem^{1,3,4}. Porém, ao se fazer referência às dificuldades de aprendizagem, deve-se observar a presença de distorções inerentes ao próprio sistema educacional e às influências ambientais que funcionam como contexto para as manifestações comportamentais e outras peculiaridades que o indivíduo pode apresentar no sistema escolar, como sintoma do não aprender^{5,6}. Encontram-se, na literatura nacional e internacional, pesquisas dedicadas ao estudo e à compreensão do fracasso escolar sob a ótica das dificuldades de aprendizagem⁷⁻⁹.

Os problemas experimentados por crianças com problemas de aprendizagem são, na maioria das vezes, vivenciados como situação de fracasso, pois, por não conseguirem obter êxito nas demandas escolares, acabam por se sentirem incapazes, gerando sentimentos de frustração e comportamentos inadaptados, entre outros^{1,10,11}. Este quadro se agrava com o isolamento dos educandos nas séries iniciais até a evasão completa. Reprovações e abandono escolar são freqüentes na vida dessas crianças que apresentam algum tipo de dificuldade, distúrbio ou problema de aprendizagem¹⁰.

A dificuldade de aprendizagem pode ser entendida como obstáculo ou barreira encontrado por alunos durante o período escolar referente à captação ou à assimilação dos conteúdos propostos¹². Eles podem ser duradouros ou

passageiros, intensos ou não e levam alunos ao abandono da escola, reprovação, baixo rendimento, atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada. Da mesma maneira, alguns autores¹³ entendem que dificuldade de aprendizagem refere-se a qualquer dificuldade observável vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, independentemente do fator determinante da defasagem. Outros estudos^{14,15} afirmam que a característica principal de uma dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento escolar em atividades de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático. Apesar de haver inteligência normal e oportunidades sociais e culturais adequadas, as falhas podem estar relacionadas ao método de ensino, adequação escolar, preparação do professor, dificuldades socioeconômicas, estruturação do processo ensino-aprendizagem. Embora o baixo rendimento ou desempenho escolar não seja definitivo para caracterizar as dificuldades de aprendizagem, é necessário que os pais e os professores estejam atentos, pois este representa o ponto de partida para a detecção de problemas relacionados à leitura, à escrita e ao cálculo-matemático¹⁵.

O diagnóstico do aluno com dificuldade de aprendizagem não é algo simples de ser realizado; eliminada a possibilidade de que fatores relacionados à prática pedagógica e às condições socioeconômicas do aluno sejam os determinantes da situação constatada, a suspeita inicial de um professor deveria ser confirmada por meio da participação de uma equipe multidisciplinar¹⁶. Dificuldades de aprendizagem, portanto, é um termo que desperta a atenção para a existência de crianças que freqüentam escolas e apresentam vários tipos de problemas neste ambiente, embora não apresentem, aparentemente, déficits físico, sensorial, intelectual ou emocional¹⁷.

Os encaminhamentos dos professores¹⁸, quase sempre, demonstram sua própria dificuldade em ensinar os seus alunos, não sabendo como lidar com questões referentes ao processo de alfabetização, agindo de acordo com expectativas

idealizadas em relação a ler e escrever. Assim, as alfabetizadoras¹⁰ não têm clareza suficiente para identificar, reconhecer e tampouco diagnosticá-las, merecendo, portanto, refletir a sua prática e os diagnósticos equivocadamente traçados.

A idéia que nos parece essencial de ser colocada aqui, e que constitui um consenso entre os diversos autores que abordam o problema, é que os indivíduos portadores de dificuldades de aprendizagem não têm sucesso na escola por diferentes razões. Muitos daqueles que têm dificuldade de aprendizagem são erroneamente classificados como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça e são solicitados por adultos (professores e pais) geralmente ansiosos e preocupados com seu rendimento, o que por si só pode gerar o agravamento do problema¹⁴. A dificuldade de aprendizagem tem sido uma área obscura situada entre a normalidade e a patologia. Na escola, são comuns os professores encaminharem e/ou sugerirem um "acompanhamento especial" para os problemas dos estudantes, sem realizarem avaliação e intervenção adequadas.

Nos dias atuais, visto que a dificuldade escolar se coloca de forma alarmante e persistente, temos que repensar a função da escola e do professor. Tais dificuldades se constituem em um problema social e politicamente produzido, essa questão deve ser resgatada por meio de uma dimensão coletiva, e não como a somatória de problemas individuais. Diversos autores^{2,10,14,17,19} concluíram que muitas crianças que apresentam dificuldade escolar foram ignoradas e mal diagnosticadas pelo sistema de ensino. Efetivamente tudo contribui para que as crianças se sintam "doentes" e suas ações passam a ser as de uma pessoa realmente "academicamente debilitada" e tais circunstâncias reduzem suas chances de aprender.

Com base no exposto acima, os objetivos de estudo foram: (a) avaliar a queixa do professor em relação ao sistema de ensino; (b) conhecer a percepção do professor sobre o sistema de ensino-aprendizagem; e (c) correlacionar a queixa do professor com a avaliação psicológica da criança com dificuldade de aprendizagem.

MÉTODOS

Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências Médicas, UNICAMP.

Neste estudo, foram construídos os seguintes instrumentos: (a) Protocolo para caracterização do desempenho escolar Geral do aluno (DGP) caracterização na Leitura (DLP), caracterização na Escrita (DEP) e na Matemática (DMP), elaborado para investigar o desempenho escolar geral do aluno sob a ótica do professor. (b) Questionário para os professores, elaborado para investigar o processo de ensino-aprendizagem.

Foram utilizados os seguintes instrumentos no processo de avaliação das crianças: (a) Teste Gestáltico Viso-motor de Bender, para avaliar a maturação percepto-motora por meio da análise da distorção de forma²⁰; (b) Teste de Desempenho Escolar (TDE), para avaliar as capacidades fundamentais do desempenho escolar. O teste foi concebido para a avaliação de escolares de 1ª a 6ª séries do primeiro grau²¹; (c) Teste de leitura e escrita, com: texto de leitura, para avaliação do nível de leitura, fluência, compreensão e velocidade²²; e, Escrita de palavras reais e pseudopalavras para verificação dos erros cometidos na escrita.

Participaram do estudo sete professores da primeira série do primeiro grau, de duas escolas públicas estaduais da Cidade de Campinas (SP), e 40 alunos de ambos os sexos, na faixa etária de 7 a 8 anos, que freqüentavam a série acima, subdivididos em dois grupos (A e B), classificados pelos professores, com as seguintes características:

- Grupo A: formado por 20 crianças, de ambos os sexos, sem queixas específicas quanto ao desempenho escolar;
- Grupo B: formado por 20 crianças com dificuldades de aprendizagem.

O principal critério de inclusão para os grupos propostos seguiu a definição do professor sobre o rendimento acadêmico do aluno por ele selecionado.

Definida a amostra, foi iniciada a coleta de dados. Foi solicitado aos professores o

preenchimento de dois questionários, o primeiro onde foram colhidas informações referentes ao desempenho escolar de cada um dos alunos que receberam autorização dos pais para participar da pesquisa, e, posteriormente, foram avaliadas as crianças com os testes formais de forma individual.

Os dados obtidos foram analisados e interpretados com a estatística descritiva, comparados por meio do Índice de Correlação, Teste F e gráficos tipo Scatter Plot (diagrama de dispersão).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos resultados do questionário aplicado aos professores, se observou que média de idade cronológica dos mesmos foi de 27,7 anos (desvio-padrão = 13,7) e a média de crianças em sala de aula a cargo de cada professor foi de 24,4 (desvio-padrão = 7,00). Seis professores tinham formação superior, um dos professores com curso de magistério (Ensino Médio), cursando Pedagogia. As escolas atendiam, em geral, uma população de classe socioeconômica baixa e média.

A falta de interesse dos alunos foi assinalada em 54,55% das respostas obtidas com os professores como o fator que mais interfere negativamente no sistema de ensino-aprendizagem. As professoras atribuem esse comportamento à falta de apoio e incentivo da família. Os docentes ressaltaram que há falta de interesse da família, necessidade de maior participação das mesmas na vida educativa de seus filhos, com a finalidade de contribuir com o desempenho escolar destas crianças. Com tudo isto, não se quer afirmar que a falta de interesse da família não interfira negativamente na aprendizagem da criança, mas que o uso indiscriminado desse argumento localiza no aluno e em sua família a causa da dificuldade discente. Alguns autores^{5,6}, ao fazerem referência às dificuldades de aprendizagem, indicam que não se pode perder de vista a presença de distorções inerentes ao próprio sistema educacional e às influências ambientais que funcionam como contexto para as manifestações comportamentais e às peculiaridades do indivíduo que pode apresentar o sintoma de não aprender.

O elevado número de alunos por sala foi apontado em 9,09% das respostas dos professores como outro fator que dificulta o trabalho em sala de aula, referindo que é muito difícil lidar com todas as crianças, gerando a indisciplina (expressa pelo desinteresse, conversa excessiva, falta de respeito com os colegas e a professora), sendo também é muito difícil prestar atenção a todas as crianças. Reconhecemos que, de fato, salas superlotadas impedem uma prática docente mais efetiva, limitando a realização de atividades diferenciadas, incluindo uma melhor supervisão das crianças.

Parece haver certa distorção entre questões distintas como: indisciplina, desinteresse, e dificuldades de aprendizagem. Todo aluno que escapa do padrão esperado pelos professores é avaliado como portador de dificuldades. Talvez a falta de interesse e conversa excessiva expressem o quanto as aulas possam não estar despertando motivação para que ele preste maior atenção a elas. Porém, esta reflexão não foi feita por nenhum professor do grupo estudado. Eles acreditam que o desinteresse do aluno é decorrente de problemas emocionais, problemas familiares, problemas orgânicos ou pela simples falta de vontade do aluno em mudar. Cabe-nos perguntar: Até que ponto a avaliação das educadoras leva em consideração estritamente aspectos ligados ao aprendizado? Até que ponto os professores incorporam elementos associados ao comportamento e atitude, à raça, ao gênero, etc.?²³

Em 9,09% das respostas, os professores focalizaram a reflexão respeito sobre a falta de planejamento como fator negativo. Outros 9,09% das respostas assinalaram como fator que interfere negativamente no sistema de ensino-aprendizagem crianças com diferentes capacidades de aprendizagem. Em relação a isto, devemos de ter em conta²⁴ que cada aluno dentro de sua individualidade apresenta rendimento diferente, e isso deve ser respeitado. É fundamental deixar claro que estas diferenças não devem ser pensadas apenas no que diz respeito ao cognitivo e/ou psicológico, mas também no que se refere aos aspectos de natureza

socioeconômica, cultural e no desenvolvimento, que possuem fatores diretamente implicados nas condições do aluno e com relações fundamentais com o processo ensino-aprendizagem. Além disso, cabe assinalar que a maioria dessas crianças, que segundo o professor apresentam dificuldades escolares, é deixada sem acompanhamento em sala de aula.

Segundo o professor, a dificuldade de aprendizagem dos alunos é conseqüência do desinteresse pela leitura e escrita, e pela não realização de tarefas em casa. Estes fatores são mencionados por todos os professores, como os que impedem o bom desempenho de seu trabalho. Nesses casos, há um predomínio da crença nas questões emocionais, baixa capacidade intelectual dos alunos e na carência sociocultural e familiar como responsável pelas dificuldades discentes.

Em relação aos encaminhamentos das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagens, 57,14% responderam que fazem um encaminhamento para reforço; 42,86% fazem um trabalho individual e a menor porcentagem (33,33%) das professoras comunicava à família. Todas consideraram que a criança que não respondia ao trabalho individual ou reforço deveria ser encaminhada para atendimento especializado.

O manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil, como podemos observar nos resultados. Muitas crianças são colocadas em programas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas para alunos com diferentes problemas de aprender. É importante considerar que os programas de reforço, a princípio, se apresentam como uma proposta que visa contribuir para o bom desenvolvimento escolar, contudo, carecem de estudos sistemáticos que demonstrem a sua eficácia no que diz respeito aos aspectos psicológicos de crianças com dificuldade de aprendizagem²⁵. Assim, as crianças que não conseguem ter êxito nas demandas escolares acabam por se sentirem incapazes, gerando sentimentos de frustração e comportamentos inadaptados, entre outros. Este quadro se agrava com o isolamento dos educandos perdendo interesse pela escola. Decidi-

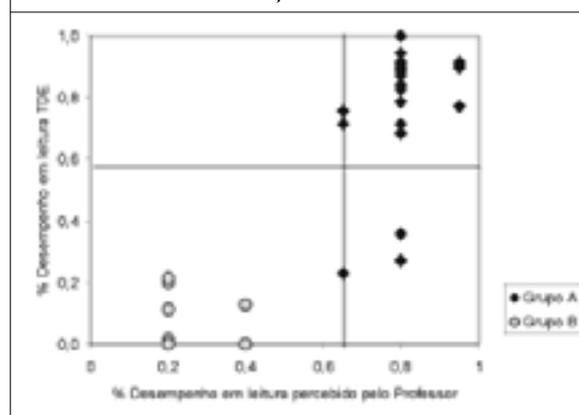
damente, tudo isto faz com que tais crianças se sintam "doentes" e suas ações passem a ser as de uma pessoa realmente "debilitada", reduzindo suas reais chances de aprender^{1,10,17}.

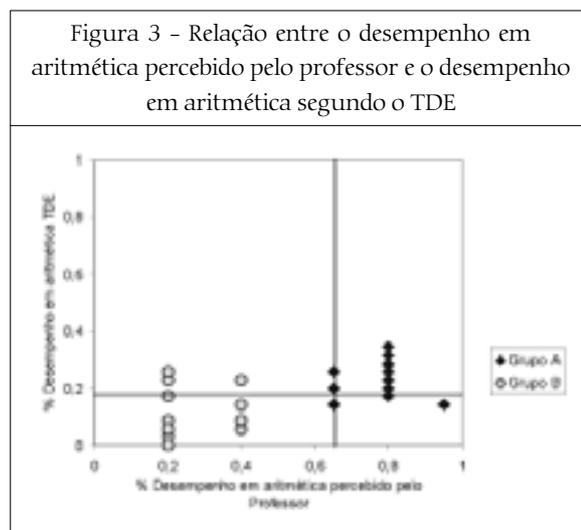
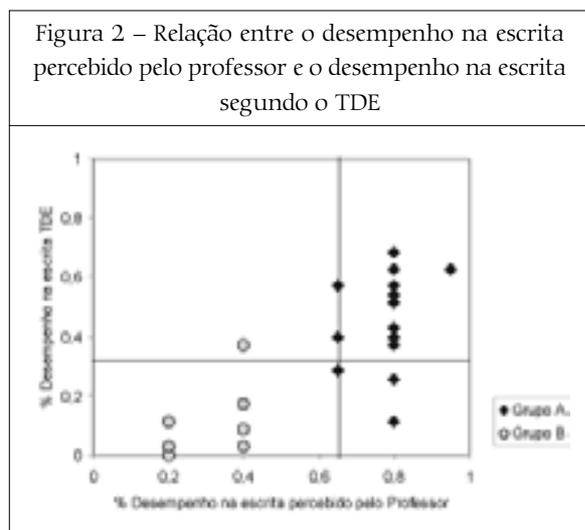
Os resultados do questionário de caracterização do desempenho escolar do aluno pelo professor e avaliação das crianças em cada categoria de desempenho para as quatro áreas avaliadas (desempenho escolar geral, leitura, escrita e matemática) foram muito semelhantes (Figuras 1, 2 e 3).

Na Tabela 1, observa-se que há uma alta relação entre o desempenho geral (DGP e DG - 0,85), desempenho em leitura (DLP e DL - 0,83, $p < 0,05$) e desempenho na escrita (DEP e DE - 0,77); a análise correlacional destas três questões respondidas pelo professor e o teste TDE também demonstra relação com variabilidade pequena entre as mesmas. Houve correlação moderada entre DMP e DM (0,55), podendo-se deduzir que este grupo de professores generalizou o rendimento escolar do aluno.

Na concepção do professor, 50% de seus alunos, em média, apresentavam desempenho escolar (geral, leitura, escrita e aritmética) insuficiente ou regular, na segunda metade do ano letivo (entre os meses de agosto a novembro). No desempenho em leitura do Grupo B, o maior

Figura 1 - Relação entre o desempenho em leitura percebido pelo professor e desempenho em leitura da avaliação do TDE





número de crianças estava enquadrado na categoria inferior, comparado às outras áreas questionadas pelo professor.

Além das correlações encontradas, as avaliações realizadas pelo professor em leitura e escrita foram os fatores mais sensíveis na determinação de caracterizar aos alunos como aqueles que são incapazes de aprender. Isto sugere que atrás dos encaminhamentos dos docentes, quase sempre, está a sua própria percepção em relação aos seus alunos, mostrando que a maioria age de acordo com expectativas idealizadas em relação a ler e escrever¹⁸. Além do mais, é necessário defender uma avaliação mais apurada desses alunos rotulados como incapazes de aprender, pois, se eles fossem submetidos a um outro tipo de assistência e intervenção dentro da escola, provavelmente, não se tornariam casos clínicos ou alunos-problema. O fracasso escolar é fruto, principalmente, do preconceito existente sobre a capacidade das crianças oriundas das camadas mais populares¹⁹. Devemos ter em conta o tratamento diferenciado que o professor dá aos seus alunos de acordo com as expectativas (positivas ou negativas) que tem sobre seu rendimento escolar²⁶, facilitando o processo de discriminação existente em sala de aula.

Os resultados da avaliação do teste gestáltico viso-motor e a percepção do professor podem ser observados nas Figuras 4 e 5.

A Tabela 1, anteriormente descrita, demonstra baixa correlação significativa ($p < 0,05$) entre as avaliações do DGP e Bender (0,30), DLP e Bender (0,33), DEP e Bender (0,32), existindo alta variabilidade de escores. De acordo com os resultados do teste independentemente dos grupos, 82,0% das crianças avaliadas apresentaram adequado desenvolvimento viso-motor. Em pesquisa para buscar evidência de validade, concluiu-se que as crianças com dificuldade importante em relação à escrita tenderão a apresentar dificuldades visomotoras acentuadas²⁷. Outra pesquisa também afirma que crianças com distúrbios de aprendizagem encontram dificuldade na realização das provas do Bender, em função de possíveis déficits, não só na percepção viso-motora, mas em problemas de personalidade ou ajuste emocional²⁸. Esta ausência de correlação pode sugerir que o professor não pode avaliar as crianças apenas pela óptica da escrita e leitura, e diagnosticar que as mesmas são incapazes de aprender quando apresentam déficit nestes aspectos. É importante ressaltar que o número de crianças encaminhadas para consultório médico, diagnosticadas pelas escolas como tendo algum tipo de problema é muito grande. Mas, a grande maioria não apresenta nenhum tipo de anormalidade, necessitando apenas de uma metodologia diferenciada, capaz de proporcionar-

lhes uma aprendizagem mais eficaz². Além de pensarmos na potencialidade intelectual demonstrada, precisamos também pensar no potencial que ela possui e não pode usar.

Para poder fazer uma avaliação, deve-se considerar a criança como um todo. Desse modo, todos os possíveis aspectos que possam estar relacionados ao problema de aprendizagem

(pedagógicos, psicológicos, fonoaudiólogos, sociais, culturais, econômicos, etc.) devem ser investigados²⁹.

O presente estudo evidenciou que os escolares pertencentes ao Grupo B apresentavam desempenho inferior na leitura de texto, quando comparado com Grupo A, sendo que 40% dos alunos não lêem, encontrando-se no nível de leitura

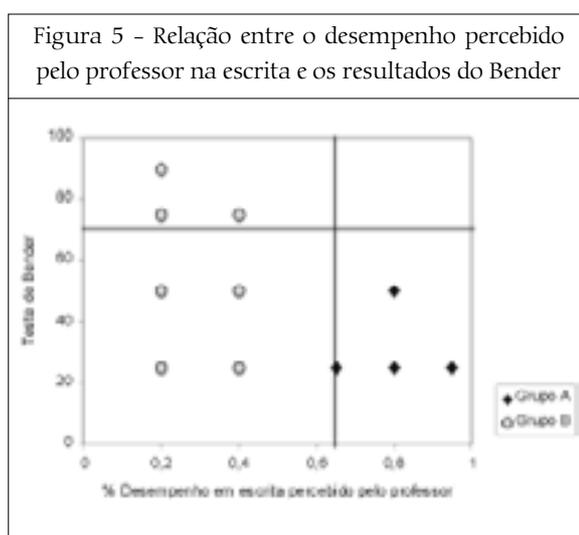
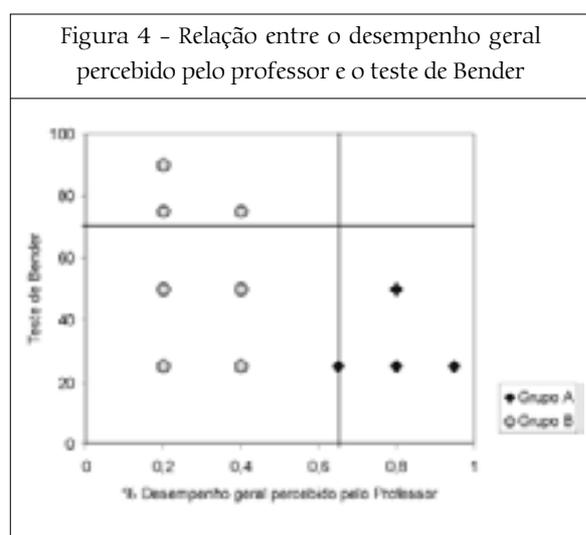


Tabela 1 - Matriz de correlações entre as avaliações de desempenho escolar pelo professor, desempenho escolar pelo TDE e Bender, Valor de R² e teste estatístico ANOVA.

Avaliações		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	DGP	-	0,85	0,82	0,97	0,77	0,98	0,57**	0,99	0,30*
2	DG		-	0,99	0,86	0,91	0,85	0,55**	0,84	0,29
3	DL			-	0,83*	0,86**	0,83*	0,48**	0,81*	0,27**
4	DLP				-	0,76	0,97	0,59**	0,96	0,33*
5	DE					-	0,77	0,44**	0,75	0,30
6	DEP						-	0,58**	0,98	0,32*
7	DM							-	0,55	0,16
8	DMP								-	0,30*
9	B									-

Legenda * = (p<0,05) Significativo
 ** = (p<0,01) Altamente significativo
 DGP Desempenho escolar geral do aluno percebido pelo professor
 DG Desempenho geral do aluno pelo TDE
 DL Desempenho na leitura do aluno pelo TDE
 DLP Desempenho na leitura do aluno percebido pelo professor
 DE Desempenho na escrita do aluno pelo TDE
 DEP Desempenho na escrita do aluno percebido pelo professor
 DM Desempenho em matemática do aluno pelo TDE
 DMP Desempenho em matemática do aluno percebido pelo professor
 B Maduração percepto motora pelo Teste Gestáltico Visomotor de Bender

logográfico, 10% são leitores não fluentes, lentos, silábicos, de compreensão fraca e se encontram no nível alfabético. Este déficit na aprendizagem da leitura pode ser devido à ausência da prática de consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) nos escolares deste grupo. Estudos realizados demonstram que a correlação entre a habilidade fonológica e a aprendizagem da leitura é de alta significância para o escolar iniciante, pois se a representação fonológica não se encontra assimilada, dificuldades com a aprendizagem da leitura podem ocorrer³⁰. A consciência fonológica desempenha, portanto, um importante papel na aquisição da leitura e escrita do sistema alfabético³¹.

É necessário conscientizar os professores para o processo pedagógico, no qual estão presentes três elementos, todos com a mesma importância para o sucesso da aprendizagem: o professor, o conteúdo e o sujeito que aprende. Se o aluno não aprende, os outros dois também falharam neste processo¹⁹. Precisamos acreditar que todos os casos de problemas na aprendizagem são passíveis de solução e que não há caso perdido. Diante deste contexto, reforçamos a importância do coordenador pedagógico na tomada de decisões frente aos problemas de sua instituição e na orientação de sua equipe de professores na tentativa de superar, ou ao menos minimizar, o quadro de fracasso escolar tal como ele se apresenta.

Os professores deste estudo delegaram a outro profissional a tarefa de ensinar aos alunos com dificuldade, retirando a sua própria responsabilidade em refletir, buscar e criar alternativas de trabalho com os alunos. Assim, da mesma forma que outro profissional assume os alunos encaminhados, torna-se cúmplice dos professores na "acusação da vítima". Na visão de alguns autores³², a psicologia faz seu diagnóstico apontando as dificuldades que impedem o aprendizado, mas muitos são realizados sem que se conheça a escola, a professora, o que está sendo ensinado, como está sendo ensinado; sem que se pergunte à criança o que ela sabe sobre seu encaminhamento, sobre suas dificuldades em aprender e suas idéias a respeito da escola.

Por meio dos resultados obtidos neste trabalho, observou-se a existência de interesse do professor em promover o desenvolvimento de todos os alunos, porém os mesmos se sentem impotentes diante do quadro grave vivenciado pelas constantes faltas e falhas da escola e, talvez por isso, encaminhem seus alunos à supervisora, orientadora, diretora, psicólogos, posto de saúde, etc., abrindo mão de atender aquelas (poucas) crianças que efetivamente enfrentam dificuldades no processo de escolarização^{33,34}.

Os resultados do presente estudo transmitem uma visão mais otimista com relação aos conhecimentos do professor sobre as habilidades de leitura e de escrita dos seus alunos, ao contrário de outras pesquisas que salientam a desinformação dos professores em relação ao processo aquisitivo da leitura e seu desenvolvimento³⁵. Neste estudo, pode-se sugerir que o professor demonstrou conhecimento que o habilita a classificar o desempenho geral em leitura e escrita de seus alunos de forma relacionada ao desempenho real dos mesmos.

CONCLUSÕES

Existem motivos concretos ligados às reais condições de trabalho docente que dificultam a melhor realização de sua prática. A falta de material pedagógico, salas superlotadas, entre outros, são elementos reais que contribuem para a ocorrência das dificuldades no seu trabalho. Porém, é fundamental considerar que a ausência de apoio pedagógico e psicológico adequado, bem como a falta de formação continuada dos educadores, também interferem negativamente na atuação docente, e, portanto, no processo ensino-aprendizagem. Assim, não é culpando às crianças, suas famílias, ou os professores pelas dificuldades escolares, que encontraremos um caminho saudável e possível para contornar esta problemática. É necessário investir em busca de possibilidades de transformação no fazer pedagógico, por meio de adequações na instituição escolar e na formação docente.

Na entrevista realizada, as professoras, de forma geral, atribuíram as dificuldades dos alunos

a causas internas destes ou a suas famílias. Os professores, na tentativa de preservar sua prática, consideram de imediato que o fato de seus alunos não aprenderem está ligado a questões internas destes, e não a questões escolares. Deste modo, torna-se necessário auxiliar aos docentes na realização de uma leitura diferenciada das dificuldades escolares. Cabe a todas as escolas buscar oferecer um ensino de qualidade a qualquer aluno, independentemente de ele apresentar dificuldades de ordem cognitiva, afetiva ou social. Para tanto, mudanças reais precisam acontecer no âmbito educacional.

Mostrou-se também nesta pesquisa, de maneira geral, que a percepção dos professores sobre os desempenhos gerais em leitura e escrita dos alunos correlaciona-se com a avaliação destas habilidades. Os professores não são sensíveis na discriminação de alunos que estejam se desenvolvendo conforme o esperado daqueles que apresentam dificuldades de leitura e escrita. Porém, algumas discordâncias encontradas sugerem que outros fatores, além dos específicos relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, podem influenciar na classificação feita pelos professores ou que estes não estão bem

preparados para detectar as diferenças mais sutis nessas habilidades. A comparação das avaliações do professor com o teste Bender mostrou que existe uma alta variabilidade de escores e estatisticamente há diferenças significativas entre estas provas, mostrando a falta de conhecimento do grupo em relação ao processo de desenvolvimento da leitura e escrita, onde um atraso não significa ausência, mas um problema momentâneo, que pode ser facilmente solucionado. Não podemos deixar de salientar o perigo de uma avaliação escolar parcial e imprecisa, que funciona como um rótulo e não como uma análise do processo de ensino-aprendizagem.

É preciso considerar que, embora os dados das avaliações pedagógica e psicológica sejam importantes dentro do diagnóstico, eles devem estar associados a outros dados avaliadores como fonologia, neuropsicologia, além da função neurológica propriamente dita. Pensamos que este estudo serve para estreitar os laços entre a psicologia e educação, duas áreas que atuam na formação da criança e do adolescente e que só poderão fazê-lo em sua plenitude se partilharem saberes e fazeres dentro do cotidiano da escola.

SUMMARY

Correlation between teacher's complaint and psychological evaluation in children of first grade with learning difficulties

The objectives of this work were, first, to evaluate the complaint of the teacher in relation to the education system, and second, to correlate the complaint of the teacher with the psychological evaluation of children with learning difficulties. It participated in this research: 7 teachers and 40 children, between 7 and 8 years, of 1st grade of two state schools of Campinas city, divided in two groups: Group A (20 children without learning difficulties) and Group B (20 children with learning difficulties), classified according to opinion of the participant teachers. The School Performance Test – SPT (Stein, 1994), Gestalt Visomotor Test (Sisto, 2005) and Reading and Writing Test (Capellini, 2001) had been used. With the teachers, a questionnaire with six open questions and the performance characterization protocol of the children were applied. The results were analyzed through descriptive statistic and correlation index, where it was observed that exist concrete reasons linked to the real conditions of work that make difficult one better accomplishment of educational practices. The teacher's in this group attribute that the difficulties of the children are due the internal causes (organic) or associated the family. It was found high correlations (greater to 70%) between the School Performance evaluations (general, reading and writing) according of the teacher and the SPT, and moderate correlation (lower to 69%) between the teacher evaluation of the Performance in Mathematics and the SPT, and low significant correlations ($p < 0.05$) between the Performance evaluations according of teacher and the Gestalt Visomotor Test.

KEY WORDS: Learning disorders. Learning. Underachievement. Psychology, educational.

REFERÊNCIAS

1. Carneiro GRS, Martinelli SC, Sisto FF. Auto-conceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. *Psicol Reflex Crit Porto Alegre* 2003;16(3):427-34.
2. Bossa N. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre:Artes Médicas; 2002. p.174.
3. Boruchovitch E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In: Sisto F, Boruchovitch E, Fini L, Brenelli R, Martinelli S, orgs. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes;2001. p.99-121.
4. Martinelli CS. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. In: Sisto FF, Boruchovitch E, Fini LTD, Brenelli RP, Martinelli SC, orgs. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis:Vozes;2001. p.99-121.
5. Marturano EM, Linhares MBM, Parreira VLC. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. *Medicina* 1993; 26:161-75.
6. Linhares MBM. Atendimento psicopedagógico de crianças em serviço especializado de psicologia infantil na área de saúde: uma perspectiva desenvolvimentista. *Rev Psicopedagogia* 1998;17(1):30-6.
7. Oliveira GC, Sisto FF, Souza MTCC, Brenelli RP, Fini LDT. Configuração cognitiva de crianças com dificuldades de aprendizagem em função de uma avaliação escrita de língua portuguesa. *Proposições* 1994;5:7-20.
8. Sisto FF. Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (ADAPE). In: Sisto FF, Boruchovitch E, Fini LTD, Brenelli RP, Martinelli SC, orgs. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis:Vozes;2001. p.99-121.
9. Sisto FF. Dificuldades de aprendizagem. In: Sisto FF, Boruchovitch E, Fini LTD, Brenelli RP, Martinelli SC, orgs. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis:Vozes;2001. p.19-39.
10. França GA. Memórias de uma pesquisa voltada à dificuldade de aprendizagem com alunos de 1ª série. *Revista virtual: Contestado e Educação* 2004;8:8-10. Disponível no URL: http://www.pg.cdr.unc.br/revistavirtual/numeroito/artigo05_08-10.pdf
11. Linhares MBM, Parreira VLC, Marturano AC, Sant' Anna SC. Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. *Medicina Ribeirão Preto* 1993;26:148-60.
12. Rebelo JAS. Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico. Portugal:Edições Asa;1993.
13. Martin E, Marchesi A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In: Coll C, Palácios J, Marchesi A, orgs. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas;1996. p.24-35.
14. Smith C, Strick L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Tradução: Batista D. Porto Alegre:Artes Médicas;2001. p.332.
15. Capellini SA, Tonelotto JM, Ciasca SM. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Estud Psicol* 2004;21(2):79-90.
16. Ciasca S. Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar [Tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo;1990.
17. Pacanaro SV. Estresse infantil: uma comparação entre meninos e meninas do ensino fundamental. *Argumento* 2005;13(1):65-76.
18. Proença M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. In: Oliveira MK, org. *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna;2002. p.177-95.

19. Mantovani MC. Professores e alunos problemas: um círculo vicioso. São Paulo: Casa do Psicólogo;2001.
20. Sisto FF, Noronha APP, Santos AAA. Teste gestáltico visomotor de Bender (B-SPG); manual. 1ª ed. São Paulo:Vetor;2005.
21. Stein LM. Teste de desempenho escolar: manual para aplicação e interpretação. São Paulo:Casa do Psicólogo;1994.
22. Capellini SA. Eficácia do programa de remediação fonológica em escolares com distúrbio específico de leitura e distúrbio de aprendizagem [Tese de Doutorado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2001.
23. Carvalho MP. Quem são os meninos que fracassam na escola? Cad Pesqui 2004; 34(121):11-40.
24. Goldenberg S. Contribuição ao trabalho com portadores de distúrbio de aprendizagem. In: Sisto FF, ed. Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis: Vozes;2000.
25. Okano CB, Loureiro SR, Linhares MB, Martins M, Marturano E. Children with learning difficulties attending a psychopedagogic school program: evaluation of self-concept. Psicol Reflex Crit Porto Alegre 2004;17(1):121-8.
26. Salvador CC, Alemany IG, Marti E, Majos T, Mestres MM, Goñi JO, et al. Psicologia do ensino. Porto Alegre:Artes Médicas;2000.
27. Shuehiro ACB, Santos AAA. O Bender: sistema de pontuação gradual como indicativo de dificuldade de aprendizagem. In: Sisto FF, Noronha APP, Santos AAA, eds. Teste gestáltico visomotor de Bender (B-SPG); manual. 1ª ed. São Paulo:Vetor;2005. p.53-4.
28. Koppitz E. O teste gestáltico Bender para crianças. Trad. Piccoli RM. Porto Alegre: Artes Médicas;1987.
29. Elcione GI et al. Diagnóstico do distúrbio de aprendizagem. In: Ciasca SM, ed. Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar. São Paulo:Casa do Psicólogo;2003.
30. Snowling MJ. Phonological processing and developmental dyslexia. J Research Reading 1995;18:132-8.
31. Cardoso-Martins C. A habilidade de crianças em idade pré-escolar de identificar uma palavra impressa desconhecida por analogia a uma palavra desconhecida. In: Cardoso-Martins C, org. Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis: Vozes;1995. p.101-28.
32. Bock AMB. As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da educação. In: Tanamachi ER, org. Psicologia e educação: desafios teórico-práticos. São Paulo:Casa do Psicólogo;2000. p.11-33.
33. Moyses MAA. A institucionalização invisível – crianças que não aprendem na escola. São Paulo:Mercado de Letras;2001. p.264.
34. Almeida SFC. Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional. São Paulo:Alínea;2003. p.194.
35. Kleiman A. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas:Pontes;2001.

DESEMPENHO COGNITIVO – LINGÜÍSTICO DE ESCOLARES DE 1^a A 4^a SÉRIES DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL

Simone Aparecida Capellini; Cláudia da Silva; Janaína Gonzaga;
Marcela Tegeiro Galhardo; Priscila Cruvinel; Ian Smythe

RESUMO – Objetivos: Caracterizar e comparar o desempenho de escolares de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental na adaptação brasileira do Teste de Desempenho Cognitivo – Lingüístico, versão coletiva e individual. **Método:** Participaram deste estudo 130 sujeitos de 1^a a 4^a séries de ensino básico de escola pública municipal, de ambos os gêneros, com média etária variando de 7,5 anos a 10,5 anos de idade. Como procedimento foi utilizada a adaptação brasileira do Teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico. **Resultados:** Os resultados evidenciaram que a velocidade de acesso ao léxico mental está diretamente relacionada com a habilidade de consciência fonológica, memória e trabalho e de leitura e escrita, pois os escolares que apresentaram dificuldades no TDCL coletivo apresentaram alteração em tarefas de nomeação e memória visual (repetição de seqüências de figuras acima de 2), reversibilidade (percepção de detalhes em figuras e contagem regressiva) e consciência fonológica (rima e aliteração) independentemente da seriação, evidenciando a ocorrência de relação entre as habilidades de consciência fonológicas, memória, leitura e escrita sob ditado. **Conclusão:** A consciência fonológica e a leitura e escrita são processos que se desenvolvem e se fortalecem mutuamente, pois os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuíram para o desenvolvimento inicial do processo de leitura. Entretanto, as dificuldades no uso das habilidades de nomeação automatizada rápida, habilidade fonológica e memória geram problemas de aprendizagem perceptível na criança em relação ao grupo-classe.

UNITERMOS: Aprendizagem. Escolaridade. Transtornos de aprendizagem.

Simone Aparecida Capellini - Fonoaudióloga, Doutora em Ciências Médicas – Faculdade de Ciências Médicas – Universidade Estadual de Campinas – FCM/UNICAMP – Campinas – SP. Docente do Departamento de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/ UNESP – Marília-SP.

Claudia da Silva, Janaína Gonzaga, Marcela Tegeiro Galhardo e Priscila Cruvinel - Discentes do Curso de Fonoaudiologia da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/ UNESP – Marília-SP.

Ian Smythe - Doutor em Psicologia Cognitiva pela University of Surrey – Inglaterra. Consultor Internacional de Dislexia.

Correspondência

Simone Aparecida Capellini

Rua Bartolomeu de Gusmão, 10-84

Jardim América - Bauru - SP - Brasil - 17017-326.

E-mail: sacap@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura é um processo complexo, que exige dos escolares uso de componentes fonológicos, sintáticos e semânticos da linguagem, fazendo, portanto, com que seja utilizada a habilidade metalingüística de reflexão da linguagem oral sobre a escrita. A compreensão de que existe uma relação entre as letras e os sons da fala é o modelo ideal do sistema alfabético^{1,2}. Entretanto, na língua portuguesa existem várias situações onde nem sempre existe uma correspondência única, acarretando confusões quanto à escolha do grafema a ser decodificado ou simbolizado no ato da leitura³.

A entrada na escola para o chamado processo de escolarização requer uma série de habilidades e competências que se constituem como pré-requisitos para as aprendizagens que se processarão. Para ler, a criança deve adquirir certo número de habilidades cognitivas e perceptivo-lingüísticas, que incluem habilidade de focalizar a atenção, a concentração e o seguimento de instruções; habilidade para entender e interpretar a língua falada no cotidiano; memória auditiva e ordenação; memória visual e ordenação; habilidade no processamento das palavras; análise estrutural e contextual da língua; síntese lógica e interpretação da língua; desenvolvimento e expansão do vocabulário e fluência na leitura^{3,4}.

A consciência fonológica e a aquisição da leitura são processos que se fortalecem mutuamente, por serem processos altamente complexos, que envolvem uma série de habilidades. Os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuem para o estágio de desenvolvimento inicial do processo de leitura^{5,6}.

Há três décadas, pesquisas demonstram que a velocidade de nomeação de estímulos encontra-se intimamente relacionada à velocidade de acesso à memória de curto prazo e à nomeação fonológica que influenciam diretamente o desenvolvimento da leitura e da escrita^{7,8}.

As habilidades fonológicas são necessárias para a leitura e para a escrita, na medida em que a consciência fonológica será um aspecto a ser integrado no reconhecimento de palavras. A linguagem escrita deve ser considerada um sistema de representação de língua, cuja aprendizagem significa a apropriação de um novo objeto de conhecimento. É necessário entender que a estrutura do sistema alfabético do português não vincula a escrita com a representação gráfica dos seus sons. A percepção dos sons durante a produção da linguagem oral é que influencia diretamente o desenvolvimento da escrita⁹.

O desenvolvimento metacognitivo e lingüístico ocorrem de forma conjunta e inter-relacionada. Porém, não se pode esquecer que outros mecanismos componentes do processamento da linguagem estão presentes de forma subjacente ao desenvolvimento da consciência fonológica, que se completa quando a escrita é aprendida. Estes componentes, compreendidos até o momento, são a memória fonológica de trabalho e o acesso fonológico ao léxico mental, que permitem o processamento e a organização da linguagem e, fazem parte do suporte e de seu desenvolvimento. Da mesma forma, eles são solicitados pelo componente executivo central na realização de qualquer tarefa, inclusive as de consciência fonológica ou associação fonema-grafema¹⁰.

Com base no exposto acima este estudo tem por objetivos:

- Caracterizar e comparar o desempenho de escolares de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental na adaptação brasileira do Teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico - versão coletiva e individual.

MÉTODO

Este trabalho foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP/Marília - SP, sob o protocolo de número 2720/2004.

Sujeitos

Participaram deste estudo 130 sujeitos de 1ª a 4ª séries escolares de ensino básico, de ambos os gêneros, com média etária variando de 7,5 anos a 10,5 anos de idade. A indicação da escola pública municipal foi realizada pela Secretaria Municipal da Educação da cidade de Marília - SP. A indicação de uma sala de aula por seriação foi realizada pela diretora da escola por sorteio aleatório. Todos os escolares das salas de aula indicadas pela diretora da escola participaram do estudo.

Os escolares que participaram deste estudo apresentaram resultados de avaliações otorrinolaringológica, audiológica e oftalmológica normais constantes de prontuário escolar.

Os escolares foram distribuídos por seriação nos seguintes grupos:

- **Grupo I (GI):** composto por 42 escolares (32%) da 1ª série do ensino básico;
- **Grupo II (GII):** composto por 28 escolares (21%) da 2ª série de ensino básico;
- **Grupo III (GIII):** composto por 30 escolares (23%) da 3ª série de ensino básico;
- **Grupo IV (GIV):** composto por 30 escolares (23%) da 4ª série de ensino básico.

Quanto ao gênero, verificamos que dos 130 escolares, 46% eram do sexo feminino e 54% do sexo masculino.

Material e Procedimentos

O procedimento utilizado neste estudo é originalmente denominado em inglês por International Dyslexia Test, entretanto, por sugestão dos autores a melhor tradução para o português seria Teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico.

Desta forma, para a realização do presente estudo, foram utilizados os seguintes procedimentos:

a) Termo de Consentimento Pós-Informado: Os pais ou responsáveis dos pacientes selecionados, anteriormente ao início das avaliações, assinaram o Termo de Consentimento Pós-Informado para autorização da realização

do estudo, conforme resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96.

b) Teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico

– **versão coletiva:** foi aplicada a versão coletiva do teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico¹¹ adaptada para o Brasil^{12,13}. Esta versão é composta por cinco subtestes: reconhecimento do alfabeto em seqüência, cópia de formas, aritmética, escrita sob ditado e memória de curta duração. Atribuiu-se um ponto a cada acerto do escolar nos resultados dos subtestes da versão coletiva.

c) Teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico - versão individual:

foi aplicada versão individual do teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico¹¹ adaptada para o Brasil^{12,13}. Esta versão é composta por 10 subtestes: leitura de palavras e pseudo-palavras, habilidade fonológica (rima e aliteração), habilidade matemática, processamento auditivo, processamento visual, velocidade de processamento, seqüenciamento, habilidade motora, reversão.

O procedimento coletivo foi realizado em todos os 130 escolares (100%). Aqueles que apresentaram escore em cada sub teste abaixo de 50% na aplicação do Teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico – versão coletiva foram submetidos à aplicação da versão individual do Teste. Assim, 40% dos escolares submetidos a versão coletiva do teste apresentaram desempenho inferior a média do seu grupo classe.

Desta forma, a versão individual do teste foi aplicada em 52 escolares (40%) da população total deste estudo, sendo 30 (58%) do sexo masculino e 22 (42%) do sexo feminino. Os grupos foram formados por número diferente de componentes, sendo 29% da 1ª série, 19% da 2ª série, 33% da 3ª série e 19% da 4ª série.

Os resultados dos subtestes da versão individual também foram obtidos por meio de pontuação que apresenta variação de 1 a 40 pontos.

Os resultados foram analisados estatisticamente visando comparar o desempenho dos escolares nos subtestes da versão individual e coletiva do Teste.

RESULTADOS

Os resultados analisados pelo Teste Tukey e Dunnett evidenciaram diferenças estatisticamente significantes para o desempenho dos escolares do GI, GII, GIII e GIV para os subtestes alfabeto, cópia de formas, aritmética, ditado de palavras, ditado de não-palavras, ditado total e dígitos da versão individual do TDCL, como é possível verificarmos na Tabela 1.

Comparando o desempenho dos escolares entre os grupos utilizando o Teste Tukey e Dunnett, verificamos diferenças estatisticamente significantes para o desempenho dos escolares do GIII e GIV para o subteste alfabeto, entre os escolares do GI e GIII, GII e GIV, GIII e GIV para o subteste cópia de formas, entre os escolares do GI e GII, GI e GIII, GI e GIV, GII e GIII, GII e GIV para o subteste de aritmética, entre os escolares do GI e GII, GI e GIV para o subteste de ditado de palavras, entre os escolares do GI e GII, GI e GIII, GI e GIV para o subteste de ditado de não-palavras, entre os escolares do GI e GII, GI e GIII, GI e GIV para o subteste de ditado total e entre os escolares GI e GII, GI e GIII, GI e GIV, GII e GIV para o subteste de números, como é possível observarmos na Tabela 2.

Os resultados analisados estatisticamente pela Aplicação da Análise de Variância, ajustada pelo Teste de Homogeneidade de Variâncias e completada pelos testes de Tukey e Dunnett evidenciaram diferenças significantes para o desempenho dos escolares do GI, GII, GIII e GIV nos subtestes do teste de desempenho cognitivo, na versão individual, ou seja, em leitura de palavras, leitura de não-palavras, aliteração, rima, contagem, repetição de não-palavras, ritmo, nomeação de números, memória visual para 2, 3, 4 e 5 figuras, memória indireta de dígitos, seqüência semana, seqüência ano e seqüências corretas como podemos verificar na Tabela 3.

Os resultados analisados estatisticamente pela Aplicação da Análise de Variância, ajustada pelo Teste de Homogeneidade de Variâncias e completada pelos testes de Tukey e Dunnett, evidenciaram diferenças significantes para o desempenho dos escolares do GI e GII, GI e GIII,

GI e GIV nos subtestes de leitura de palavras, entre os escolares do GI e GII, GI e GIII, GI e GIV no subteste de leitura de não-palavras, entre os escolares do GI e GIII, GI e GIV, GII e GIII, GII e GIV no sub teste de leitura de palavras corretas em um minuto, entre os escolares GI e GII, GI e GIII no subteste de aliteração, entre os escolares do GI e GII, GI e GIII, GI e GIV no subteste de rima, entre os escolares do GII e GIII no subteste de repetição de não-palavras, entre os escolares do GI e GIII no subteste de ritmo, entre os escolares do GI e GIII, GI e GIV no subteste de nomeação de números, entre os escolares do GII e GIII no subteste de memória visual para 2 figuras, entre os escolares do GI e GII, GII e GIII e GII e GIV no subteste de memória para 3 figuras, entre os escolares do GI e GII, GII e GIII no subteste de memória para 4 figuras, entre os escolares do GI e GIII no subteste de memória indireta, entre os escolares do GI e GII, GI e GIII, GI e GIV no subteste de seqüência dos dias da semana, entre os escolares do GI e GIII, GI e GIV no subteste de seqüência dos meses do ano, entre os escolares do GI e GII, GII e GIII, GII e GIV no subteste de seqüências corretas, como podemos observar na Tabela 4.

DISCUSSÃO

Quando a criança alcança a idade escolar e ingressa na escola, ela possui somente o domínio lingüístico dentro do âmbito fonológico da língua. Neste momento ainda não existe consciência das correspondências existentes da linguagem oral com a leitura e escrita, que são as chamadas correspondências letra/som.

Neste estudo, evidenciamos que o TDCL em sua versão coletiva apontou diferenças estatisticamente significantes entre as séries para reconhecimento do alfabeto, cópia de formas, aritmética, ditado de palavras e não-palavras e dígitos, indicando que o desempenho nas habilidades investigadas pelo procedimento coletivo foram sendo adquiridas ao longo da seriação pelos escolares. Entretanto, ressaltamos que as maiores médias do estudo para as habilidades de copiar formas, ditado de palavras e não-palavras foram das 2^a e 4^a séries.

Tabela 1 - Distribuição da média, desvio-padrão e p-valor referente ao desempenho dos escolares do GI, GII, GIII, GIV no TDC coletivo					
Subtestes	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
Alfabeto	I	42	25,45	0,74	0,017*
	II	28	25,25	1,24	
	III	30	24,97	1,33	
	IV	30	25,77	0,50	
	Total	130	25,37	1,01	
CF	I	42	3,64	1,38	< 0,001*
	II	28	4,71	1,90	
	III	30	4,60	1,40	
	IV	30	2,97	0,89	
	Total	130	3,94	1,57	
Artm	I	42	1,14	1,16	< 0,001*
	II	28	5,75	2,52	
	III	30	9,40	5,13	
	IV	30	12,77	5,14	
	Total	130	6,72	5,84	
DitadoPal	I	42	23,21	6,58	< 0,001*
	II	28	28,07	1,02	
	III	30	26,60	5,20	
	IV	30	27,20	1,47	
	Total	130	25,96	4,94	
DitadoNP	I	42	5,29	2,41	< 0,001*
	II	28	8,36	1,06	
	III	30	7,93	2,15	
	IV	30	8,77	0,94	
	Total	130	7,36	2,34	
DitadoT	I	42	28,50	8,79	< 0,001*
	II	28	36,43	1,67	
	III	30	34,53	6,98	
	IV	30	35,97	2,01	
	Total	130	33,32	6,97	
Número	I	42	8,12	3,81	< 0,001*
	II	28	12,14	2,81	
	III	30	10,53	2,21	
	IV	30	10,17	1,72	
	Total	130	10,02	3,20	

Legenda: CF: cópia de formas; Artm: aritmética; DitadoPal: ditado de palavras; DitadoNP: ditado de não-palavras; DitadoT: ditado total.

Tabela 2 - Distribuição do p-valor referente ao desempenho dos escolares do GI, GII, GIII, GIV nos subtestes do TDC coletivo quando comparados entre si			
Subtestes	Grupos		Valor de p
Alfabeto	I	II	0,966
		III	0,369
		IV	0,192
	II	III	0,951
		IV	0,242
		IV	0,022*
CF	I	II	0,078
		III	0,032*
		IV	0,079
	II	III	1,000
		IV	< 0,001*
		IV	< 0,001*
Artm	I	II	< 0,001*
		III	< 0,001*
		IV	< 0,001*
	II	III	0,007*
		IV	< 0,001*
		IV	0,079
DitadoPal	I	II	< 0,001*
		III	0,099
		IV	0,003*
	II	III	0,573
		IV	0,063
		IV	0,990
DitadoNP	I	II	< 0,001*
		III	< 0,001*
		IV	< 0,001*
	II	III	0,911
		IV	0,543
		IV	0,294
DitadoT	I	II	< 0,001*
		III	0,011*
		IV	< 0,001*
	II	III	0,625
		IV	0,914
		IV	0,856
Número	I	II	< 0,001*
		III	0,007*
		IV	0,019*
	II	III	0,109
		IV	0,015
		IV	0,977

Legenda: CF: cópia de formas; Artm: aritmética; DitadoPal: ditado de palavras; DitadoNP: ditado de não-palavras; DitadoT: ditado total.

Tabela 3 - Distribuição da média, desvio-padrão e p-valor referente ao desempenho dos escolares do GI, GII, GIII, GIV no TDC individual					
Subtestes	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
LP	I	14	0,00	0,00	< 0,001*
	II	10	3,30	2,91	
	III	18	5,28	1,81	
	IV	11	3,91	1,92	
	Total	53	3,23	2,76	
LNP	I	14	2,64	2,02	< 0,001*
	II	10	8,40	2,17	
	III	18	9,33	1,24	
	IV	11	8,91	3,02	
	Total	53	7,30	3,48	
Cor1m	I	14	1,36	2,27	< 0,001*
	II	10	0,40	0,52	
	III	18	31,17	10,98	
	IV	11	25,18	10,37	
	Total	53	16,25	16,23	
Alit	I	14	4,57	2,23	< 0,001*
	II	10	8,90	0,99	
	III	18	8,28	1,18	
	IV	11	7,00	3,03	
	Total	53	7,15	2,54	
Rima	I	14	8,79	3,54	< 0,001*
	II	10	16,30	2,21	
	III	18	14,00	3,09	
	IV	11	13,36	5,48	
	Total	53	12,92	4,49	
Contagem	I	14	0,00	0,00	0,015*
	II	9	0,00	0,00	
	III	18	1,94	3,04	
	IV	11	2,45	3,05	
	Total	52	1,19	2,47	
RepPal	I	14	2,71	0,73	0,262
	II	10	2,90	0,74	
	III	18	3,33	0,84	
	IV	11	3,36	1,63	
	Total	53	3,09	1,02	
RepNP	I	14	3,86	0,86	0,017*
	II	10	3,60	1,17	
	III	18	5,00	0,91	
	IV	11	4,36	1,91	
	Total	53	4,30	1,31	
Ritmo	I	14	3,07	0,73	< 0,001*
	II	10	4,90	1,97	
	III	18	5,39	1,24	
	IV	11	4,00	1,95	
	Total	53	4,40	1,71	
NomFig-T	I	14	51,64	8,38	0,089
	II	10	58,90	37,77	
	III	18	41,28	7,35	
	IV	11	43,18	16,25	
	Total	53	47,74	19,49	
NomN-T	I	14	171,21	46,95	< 0,001*
	II	10	123,30	47,42	
	III	18	87,22	19,40	
	IV	11	73,45	38,81	
	Total	53	113,36	53,35	
MV2	I	14	1,57	0,65	0,029*
	II	10	1,20	0,63	
	III	18	1,83	0,38	
	IV	11	1,82	0,60	
	Total	53	1,64	0,59	

DESEMPENHO COGNITIVO-LINGÜÍSTICO

Subtestes	Grupo	N	Média	Desvio-padrão	Valor de p
MV3	I	14	1,57	0,76	< 0,001*
	II	10	0,10	0,32	
	III	18	1,33	0,59	
	IV	11	1,27	0,79	
	Total	53	1,15	0,82	
MV4	I	14	0,93	0,73	0,019*
	II	10	0,10	0,32	
	III	18	0,72	0,67	
	IV	11	0,45	0,69	
	Total	53	0,60	0,69	
MV5	I	14	0,50	0,65	0,032*
	II	10	0,00	0,00	
	III	18	0,28	0,57	
	IV	11	0,00	0,00	
	Total	53	0,23	0,51	
HabMotor	I	14	8,57	0,51	0,242
	II	10	9,00	0,00	
	III	18	8,83	0,71	
	IV	11	7,91	2,77	
	Total	53	8,60	1,36	
DS	I	14	17,43	3,01	0,207
	II	10	18,90	2,47	
	III	18	18,78	1,63	
	IV	11	16,27	6,03	
	Total	53	17,92	3,50	
MI	I	14	4,00	2,77	0,028*
	II	10	6,20	1,40	
	III	18	6,28	1,90	
	IV	11	5,73	2,37	
	Total	53	5,55	2,33	
SeqSem	I	14	0,07	0,27	< 0,001*
	II	10	0,70	0,48	
	III	18	0,94	0,24	
	IV	11	0,91	0,30	
	Total	53	0,66	0,48	
SeqAno	I	14	0,07	0,27	< 0,001*
	II	10	0,30	0,48	
	III	18	0,61	0,50	
	IV	11	0,82	0,40	
	Total	53	0,45	0,50	
SeqCorr	I	14	4,50	1,87	< 0,001*
	II	10	1,40	0,97	
	III	18	3,94	1,39	
	IV	11	3,55	1,63	
	Total	53	3,53	1,84	
MaxCarC	I	14	12,36	3,65	0,475
	II	10	9,90	3,35	
	III	18	11,50	3,79	
	IV	11	11,00	4,40	
	Total	53	11,32	3,80	
ErrosRot	I	14	5,07	3,91	0,785
	II	10	4,80	3,79	
	III	18	5,50	3,03	
	IV	11	6,27	3,77	
	Total	53	5,42	3,51	
TErrosRot	I	14	9,86	4,37	0,183
	II	10	9,10	3,78	
	III	18	8,22	3,23	
	IV	11	6,64	3,41	
	Total	53	8,49	3,77	

Legenda: LP: leitura de palavras; LNP: leitura de não-palavras; Cor1m: corretas em 1 minuto; Alit: aliteração; RepPal: repetição de palavras; RepNP: repetição de não-palavras; NomFig-T: nomeação de figuras; NomN-T: nomeação de números; MV2: memória visual duas seqüências; MV3: memória visual 3 seqüências; MV4: memória visual 4 seqüências; MV5: memória visual 5 seqüências; HabMotor: habilidade motora; DS: discriminação de sons; MI: memória indireta; SeqSem: seqüência dias da semana; SeqAno: seqüência dos meses do ano; SeqCorr: seqüências corretas; ErrosRot: erros de rotação; TErrosRot: total de erros de rotação.

Tabela 4 - Distribuição do p-valor referente ao desempenho dos escolares do GI, GII, GIII, GIV nos subtestes do TDC individual quando comparados entre si			
Subtestes	Grupos		Valor de p
LP	I	II	0,031*
		III	< 0,001*
		IV	< 0,001*
	II	III	0,332
		IV	0,992
		IV	0,337
LNP	I	II	< 0,001*
		III	< 0,001*
		IV	< 0,001*
	II	III	0,669
		IV	0,944
		IV	0,951
Cor1m	I	II	0,580
		III	< 0,001*
		IV	< 0,001*
	II	III	< 0,001*
		IV	< 0,001*
		IV	0,606
Alit	I	II	< 0,001*
		III	< 0,001*
		IV	0,199
	II	III	0,601
		IV	0,328
		IV	0,702
Rima	I	II	< 0,001*
		III	0,001*
		IV	0,018*
	II	III	0,401
		IV	0,278
		IV	0,969
Contagem	I	II	0
		III	0,080
		IV	0,117
	II	III	0,080
		IV	0,117
		IV	0,998
RepNP	I	II	0,956
		III	0,053
		IV	0,731
	II	III	0,027*
		IV	0,484
		IV	0,527
Ritmo	I	II	0,090
		III	< 0,001*
		IV	0,597
	II	III	0,975
		IV	0,868
		IV	0,250
I	II	0,127	
	III	< 0,001*	
	IV	< 0,001*	

DESEMPENHO COGNITIVO-LINGÜÍSTICO

Subtestes	Grupo		Valor de p
NomN-T	II	III	0,204
		IV	0,095
	III	IV	0,842
MV2	I	II	0,381
		III	0,554
		IV	0,691
	II	III	0,029*
		IV	0,066
		IV	1,000
MV3	I	II	< 0,001*
		III	0,906
		IV	0,909
	II	III	< 0,001*
		IV	0,003*
		IV	1,000
MV4	I	II	0,007*
		III	0,954
		IV	0,477
	II	III	0,015*
		IV	0,568
		IV	0,879
MV5	I	II	0,069
		III	0,889
		IV	0,069
	II	III	0,271
		IV	0
		IV	0,271
MI	I	II	0,086
		III	0,026*
		IV	0,219
	II	III	1,000
		IV	0,960
		IV	0,913
SeqSem	I	II	0,014*
		III	< 0,001*
		IV	< 0,001*
	II	III	0,596
		IV	0,800
		IV	1,000
SeqAno	I	II	0,690
		III	0,003*
		IV	< 0,001*
	II	III	0,516
		IV	0,089
		IV	0,776
SeqCorr	I	II	< 0,001*
		III	0,736
		IV	0,413
	II	III	0,001*
		IV	0,012*
		IV	0,902

Legenda: LP: leitura de palavras; LNP: leitura de não-palavras; Cor1m: corretas em 1 minuto; Alit: aliteração; RepPal: repetição de palavras; RepNP: repetição de não-palavras; NomFig-T: nomeação de figuras; NomN-T: nomeação de números; MV2: memória visual duas seqüências; MV3: memória visual 3 seqüências; MV4: memória visual 4 seqüências; MV5: memória visual 5 seqüências; HabMotor: habilidade motora; DS: discriminação de sons; MI: memória indireta; SeqSem: seqüência dias da semana; SeqAno: seqüência dos meses do ano; SeqCorr: seqüências corretas; ErrosRot: erros de rotação; TErrosRot: total de erros de rotação.

A exposição direta da criança as habilidades de consciência fonológica combinada à instrução da correspondência grafema-fonema acelera a aquisição da leitura. Logo, os processos de consciência fonológica, de leitura e de escrita fortalecem-se reciprocamente. Desta forma, se por um lado a introdução de um sistema alfabético auxilia o desenvolvimento da consciência fonológica, por outro lado, a dificuldade em consciência fonológica dificulta o desenvolvimento da leitura e da escrita^{14,15}. Achados semelhantes ao encontrado neste estudo quanto à melhora do desempenho das crianças ao longo da seriação foram verificados em outros trabalhos^{16,17}, evidenciando que o aumento da exposição a atividades de leitura e escrita provoca o aumento do desempenho em tarefas que envolvam percepção auditiva e percepção visual, como cópia, leitura e ditado.

Entretanto, ressaltamos que o melhor desempenho em médias encontrado neste estudo entre os escolares das 2ª e 4ª séries pode estar diretamente relacionado com as atividades selecionadas e desenvolvidas em sala de aula pelo professor, o que nos faz refletir na importância do professor como instrumento mediador de conhecimentos sobre o princípio alfabético envolvido no sistema de escrita do português.

Neste estudo, evidenciamos que o TDCL em sua versão individual apontou para diferenças estatisticamente significantes entre as séries para leitura de palavras, leitura de não-palavras, leitura de palavras corretas em 1 minuto, aliteração, rima, contagem, repetição de não-palavras, ritmo, nomeação rápida de dígitos, memória visual para duas, três, quatro e cinco seqüências de figuras, memória visual indireta, seqüência dos dias da semana e dos meses do ano e seqüências dos dias da semana e dos meses do ano corretas.

Além disso, verificamos que em todos os grupos deste estudo ocorreram diferenças estatisticamente significantes quando comparadas em relação à leitura de palavras e não-palavras, aliteração e rima, repetição de palavras e não-palavras, nomeação rápida de figuras e números, memória visual e erros de rotação.

As crianças avaliadas com o procedimento individual do TDCL apresentaram dificuldades quanto às habilidades fonológicas. Existe um consenso entre os pesquisadores de que a habilidade fonológica é importante para a aquisição da leitura e que para a maioria dos indivíduos com atraso em leitura ou dislexia, alterações nessa habilidade são geralmente identificadas. A hipótese do déficit fonológico tem sido sustentada por inúmeros trabalhos que têm identificado atrasos quanto à sensibilidade à rima, à aliteração e à segmentação fonêmica durante o desenvolvimento da leitura^{1,4,18-21}. No Brasil, os estudos da dislexia têm evidenciado atraso em aliteração, manipulação e segmentação fonêmicas^{22,23}.

A nomeação automatizada rápida tem sido considerada uma habilidade da linguagem relacionada à consciência fonológica, por ser um importante instrumento de verificação da atenção, velocidade de processamento, percepção, memória de curta duração, léxico e processos articulatorios^{2,5,24,25}.

Neste estudo, verificamos que a consciência fonológica e a leitura e escrita são processos que se desenvolvem e se fortalecem mutuamente, pois os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuíram para o estágio de desenvolvimento inicial do processo de leitura. Entretanto, as habilidades desenvolvidas no estágio inicial da leitura contribuem para o desenvolvimento da consciência fonológica mais complexa, como a manipulação e a transposição fonêmica^{6, 7,15,26,27}.

O fato de os escolares deste estudo apresentarem maior dificuldade para realizar leitura e repetição de palavras inventadas sugere a hipótese de que esses escolares possuem menor clareza na percepção da estrutura fonológica das palavras quando as ouvem ou falam, o que favorece que os escolares possuam melhor reconhecimento de palavras reais familiares pertencentes ao seu léxico de "input" visual, favorecendo o reconhecimento global da palavra e apresentando dificuldade de analisar a palavra durante a leitura ou escrita^{15,16,28}.

As habilidades de processamento fonológico, incluindo a nomeação automatizada rápida são importantes e consistentes preceptores da leitura e ditado proficientes, e que geralmente a nomeação automatizada rápida reflete problemas de processamento fonológico em crianças com dificuldades de aprendizagem^{29,30}.

Os achados deste estudo evidenciaram que a velocidade de acesso ao léxico mental está diretamente relacionada com a habilidade de consciência fonológica, memória e trabalho e de leitura e escrita, pois os escolares que apresentaram dificuldades no TDCL coletivo apresentaram alteração em tarefas de nomeação e memória visual (repetição de seqüências de figuras acima de 2), reversibilidade (percepção de detalhes em figuras e contagem regressiva) e consciência fonológica (rima e aliteração) independentemente da seriação, evidenciando a ocorrência de relação entre as habilidades de consciência fonológicas, memória, leitura e escrita sob ditado, conforme descrito em estudos desenvolvidos por^{11,26,29,30}.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo ofereceram fundamentos para as seguintes conclusões:

- A versão coletiva do TDCL apontou diferenças estatisticamente significantes entre as séries para reconhecimento do alfabeto, cópia de formas, aritmética, ditado de palavras e não-palavras e dígitos, indicando que o desempenho nas habilidades investigadas pelo procedimento coletivo foram sendo adquiridas ao longo da seriação pelos escolares.
- Neste estudo, evidenciamos que o TDCL em sua versão individual apontou para diferenças estatisticamente significantes entre as séries

para leitura de palavras, leitura de não-palavras, leitura de palavras corretas em 1 minuto, aliteração, rima, contagem, repetição de não-palavras, ritmo, nomeação rápida de dígitos, memória visual para duas, três, quatro e cinco seqüências de figuras, memória visual indireta, seqüência dos dias da semana e dos meses do ano e seqüências dos dias da semana e dos meses do ano corretas.

A adaptação brasileira do Teste de Desempenho Cognitivo-Lingüístico - versão coletiva e individual mostrou-se um instrumento sensível para ser utilizado como triagem das dificuldades de aprendizagem em âmbito escolar, uma vez que identificou 40% dos escolares que apresentavam desempenho individual inferior ao seu grupo classe. Assim, o procedimento mostrou-se um importante instrumento de investigação das habilidades cognitivo-lingüísticas envolvidas em habilidades de leitura e escrita sob ditado, pois apontou crianças com dificuldades de aprendizagem, que apresentavam alterações, independentemente de suas seriações, quanto à consciência fonológica, nomeação automatizada rápida, memória de curta duração e alterações visuais perceptuais em estratégias de memória visual.

A consciência fonológica e a leitura e escrita são processos que se desenvolvem e se fortalecem mutuamente, pois os estágios iniciais da consciência fonológica (consciência de rimas e sílabas) contribuíram para o desenvolvimento inicial do processo de leitura. Entretanto, as dificuldades no uso das habilidades de nomeação automatizada rápida, habilidade fonológica e memória geram problemas de aprendizagem perceptível na criança em relação ao grupo-classe neste estudo.

SUMMARY

Cognitive-linguistic performance of first to fourth graders in municipal public schools

Purpose: Characterizing and comparing the performances of students from 1st to 4th grades by using the Brazilian adaptation of the Cognitive - Linguistic Performance Test - group and individual version. **Methods:** There were 130 subjects participating in this study, ranging from 1st to 4th graders of a municipal public school, both males and females, within an age range of 7,5 to 10,5 years old. As for the procedure, the Brazilian adaptation of the Cognitive - Linguistic Performance Test was used. **Results:** The results showed that the speed of access to mental lexicon is directly related to the ability of phonological awareness, working memory and reading and writing, because the students who presented difficulties in the group CLPT demonstrated alterations in the tasks of naming and visual memory (repetition of picture sequences beyond 2), reversibility (perception of details in pictures and countdown) and phonological awareness (rhyme and alliteration) regardless of serialization, showing the occurrence of relation among the abilities of phonological awareness, memory and reading and writing under dictation. **Conclusion:** Phonological awareness and reading and writing are processes that develop and strengthen mutually, once the initial stages of phonological awareness (rhyme and syllable awareness) contributed to the initial development of the reading process. However, difficulties in rapid automated naming, phonological ability and memory generate learning problems which are perceptible in relation to the class-group.

KEY WORDS: Learning. Educational status. Learning Disorders.

REFERÊNCIAS

1. Swanson HL, Howard CB, Saez L. Do different components of working memory underlie different subgroups of reading disabilities? *J. Learn. Disabil.* 2006;39(3): 252-69.
2. Navas ALGP, Santos MTM. Linguagem escrita: aquisição e desenvolvimento. In: Ferreira LP, Befi-Lopes D, Limongi S. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Ed. Roca; 2004.
3. Capellini AS, Tonelotto JMF, Ciasca SM. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. *Est. Psicol.* 2004;21(2):79-90.
4. Capellini SA. Neuropsicologia da dislexia. In: Mello CB, Miranda MC, Muszkat M. (Org.). *Neuropsicologia do desenvolvimento: conceitos e abordagens*. São Paulo;2006. p. 162-79.
5. Speece DL, Ritchey KD. A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *J Learn Disabil.* 2005;38(5):387-99.
6. Savage R, Blair R, Rvetchew S. Rimes are not necessarily favored by prereaders: Evidence from meta and epilinguistic phonological tasks. *J. Exp. Child. Psychol.* 2006;94(1):183-205.
7. Wolf M, Bowers PG. Naming-speed processes and developmental reading disabilities: an introduction to the special issue on the double-deficit hypothesis. *J Learn Disab.* 2000; 33 (4): 322-4.
8. Cardoso-Martins C, Pennington BF. The relationship between phoneme awareness and rapid naming skills and literacy acquisition: the role of development period and reading ability. *Scient St Read.* 2004; 8 (1): 27-52.
9. Ávila CRB. Consciência fonológica. In: Ferreira LP, Befi-Lopes D, Limongi S. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Ed. Roca; 2004.
10. Ball EW, Blachman BA. Does phoneme awareness training in kindergarten make a difference in early word recognition and developmental spelling? *Read. Res. Quar.* 1991;26(1):49-66.
11. Smythe IS, Everatt J. *Internacional Dyslexia Test (IDT)*. University of Surrey;2000.
12. Silva C. Desempenho de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da 1ª a 4ª séries na adaptação brasileira do teste internacional de dislexia: versão coletiva e individual (FAPESP 04/15558-8). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília; 2005.
13. Gonzaga J. Desempenho de crianças com e sem dificuldades de aprendizagem da 1ª a 4ª séries na adaptação brasileira do teste internacional de dislexia: versão coletiva e individual (FAPESP 04/15556-5). Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília; 2005.
14. Byrne B, Fielding-Barnsley R, Ashley L. Effects of phoneme identity training after six years: outcome level distinguished from rate of response. *J. Educ. Psych.* 2000;2: 659-67.
15. Hindson B, Byrne B, Fielding-Barnsley R, Newman C, Hine DW, Shankweiler D. Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. *J. Educ. Psych.* 2005,97(4):687-704.
16. Lanza S. Caracterização do desempenho em consciência fonológica, acesso ao léxico, leitura e escrita em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Iniciação Científica (FAPESP 03/14145-9)*. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília; 2005.
17. Conrado TLBC. Caracterização do desempenho em consciência fonológica, acesso ao léxico, leitura e escrita em escolares com dificuldades de aprendizagem de ensino particular. *Iniciação Científica (Reitoria UNESP)*. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista. Marília; 2005.

18. Wolf M, Bowers PG, Biddle K. Naming-speed processes, timing, and reading: a conceptual review. *J Learn Disabil.* 2000;33(4):387-407.
19. Sprugevica I, Hojen T. Relations between enabling skills and reading comprehension: a follow-up study of Latvian students from first to second grade. *Scand J Psych.* 2004; 45:115-22.
20. Vukovic RK, Wilson AM, Nash KK. Naming speed deficits in adults with reading disabilities: a test of the double-deficit hypothesis. *J Learn Disabil.* 2004;37:440-50.
21. Schatschneider C, Carlson CD, Francis DJ, Foorman BR, Fletcher JM. Relationship of rapid automatized naming and phonological awareness in early reading development: implications for the double-deficit hypothesis. *J Learn Disab.* 2002;35(3):245-56.
22. Barros AFF, Capellini SA. Avaliação fonológica, de leitura e escrita em crianças com distúrbio específico de leitura. *J. Bras. Fonoaudiol.* 2003;4(14):11-9.
23. Capellini SA, Padula NAMR, Ciasca SM. Desempenho de escolares com distúrbio específico de leitura em programa de remediação. *Pró-fono Rev Atual Cient.* 2004,16(3):261-74.
24. Torgensen JK, Wagner R, Rashotte CA, Burgess S, Hetch S. Contributions of phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second to fifth – grade children. *Scientific Studies of Reading.* 1997;1:161-95.
25. Wolf M, Bowers PG, Biddle K. Naming – Speed Processes, Timing, and reading: A conceptual review. *J Lear Disabil.* 2000; 33(4):387-407.
26. Miranda-Casas A, Baixauli-Ferrer I, Soriano M, Presentación-Herrero MJ. Cuestiones pendientes em la investigación sobre dificultades del acceso ao léxico: una visión de futuro. *Revista de Neurologia.* 2003, 36(1):20- 8.
27. Ratner NB, Gleason JB, Narasimhan B. An introduction to psycholinguistics: what do language users know? In: Gleason JB, Ratner NB. *Psycholinguistics Philadelphia: Harcourt Brace College;* 1999.
28. Rescorla L. Age 13 language and reading outcomes to age 9 in late-talking toddlers. *J. Speech Lang. Hear.Res.* 2005,45:360-371.
29. Savage RS, Frederickson N, Goodwin R, Patni U, Smith N, Tuersley L. Relationship among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech perception in poor, average, and good readers and spellers. *J. Learn. Disab.* 2005,38:12-28.
30. Nikolopoulos D, Goulandris N, Hulme C, Snowling MJ. The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: evidence from a longitudinal study. *J. Exp. Child. Psychol.* 2006,94(1):1-17.

Trabalho realizado na Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – FFC/UNESP/ Marília - SP. Trabalho de Pesquisa realizado com o auxílio da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

*Artigo recebido: 12/02/2007
Aprovado: 03/04/2007*

IMERSÃO DO PROJETO LUMIAR: UM MERGULHO DENTRO DE NÓS MESMOS

Galeara Matos de França Silva; Maria José Weyne Melo de Castro

INTRODUÇÃO

O Projeto Lumiar de Atendimento Psicopedagógico, projeto social da Seção Ceará da Associação Brasileira de Psicopedagogia - ABPp, possui dois objetivos principais. O primeiro visa a contribuir para o atendimento a pessoas portadoras de dificuldades de aprendizagem, que não têm condições de custear sua intervenção. O segundo diz respeito à formação continuada de seus voluntários, todos eles associados da ABPp.

O Projeto Lumiar teve início em 3 de outubro de 2003, no Grupo Espírita Paulo e Estevão - GEPE, atendendo à comunidade carente da Praia do Futuro. Lá, um primeiro grupo de psicopedagogas e estudantes de psicopedagogia, acreditando no sonho, iniciou esse trabalho social. Devido à qualidade do atendimento apresentada, a demanda por outros locais e núcleos logo se mostrou muito grande e, hoje, o Lumiar possui seis núcleos em Fortaleza e um no interior do estado, o que aumenta o compromisso social e o desejo de proporcionar a um maior número de pessoas os benefícios desse trabalho.

A Seção Ceará, como entidade de classe, tem responsabilidade pelo desempenho dos especialistas em Psicopedagogia, tendo, assim, um papel importante no desenvolvimento profissional dos seus associados. Todas as voluntárias participam de supervisões semanais, oficinas

mensais, filmes com posterior discussão e, sempre que necessário, solicitam supervisão individual. Cada núcleo é constituído de dez psicopedagogas e uma coordenadora.

Durante os encontros das coordenadoras de núcleo com as supervisoras, que atendem a todos os núcleos, vimos a necessidade de fazer uma reflexão crítica sobre o trabalho voluntário na prática psicopedagógica. Para, assim, desenvolver uma melhor compreensão do que é o voluntariado, da responsabilidade com o trabalho social, não só com aprendizagem da leitura, escrita e matemática, mas principalmente da estruturação da autonomia com o desenvolvimento da cidadania, por parte de todos os que fazem o Lumiar, permitindo àqueles que procuram a nossa ajuda que tomem posse do seu saber e tenham consciência de que as capacidades são diversas e podem e devem ser exploradas.

Visando então fortalecer esse compromisso, resolvemos fazer um dia inteiro de reflexão com o maior número de voluntárias possível. Este encontro aconteceu no dia 29 de julho último, no Sítio Terra Sã, no município de Pindoretama, foi a primeira imersão do Projeto Lumiar, sob a coordenação de Maria José W. Melo de Castro – Zeza Weyne, tendo o apoio das outras duas supervisoras, Andréa Aires Costa de Oliveira e Galeara Matos de França Silva.

*Galeara Matos de França Silva – Pedagoga; Psicopedagoga; Psicanalista; Mestre em Educação.
Maria José Weyne Melo de Castro – Bióloga; Fonoaudióloga; Psicopedagoga.*

*Correspondência
Galeara Matos de França Silva
Rua Assis Chateaubriand, 362 A - Fortaleza - CE
Brasil - 60135-200 - Tel.: (85) 3261-0064
E-mail: psicop_ceara@yahoo.com.br*

ENCONTRO DE IMERSÃO DO PROJETO LUMIAR

Iniciamos as atividades com uma avaliação do Projeto Lumiar como um todo, observando suas normas de funcionamento, qualidade de atendimento, acolhida àqueles que necessitam da intervenção, entre outros aspectos. Aproveitando a oportunidade, provocamos também uma auto-avaliação das lumianas (voluntárias do projeto).

As dinâmicas e vivências organizadas para tanto tiveram como base teórica a Educação Biocêntrica, também chamada Pedagogia do Encontro, que considera a vida como referência para a construção do conhecimento e a vivência como mediadora da aprendizagem. A Educação Biocêntrica foi criada e desenvolvida pelo chileno Rolando Toro, com a colaboração de Ruth Cavalcante e César Wagner no Ceará.

A Educação Biocêntrica¹ pode se tornar uma grande parceira do trabalho voluntário no Projeto Lumiar, pois ela está centrada na vida, e convida a pessoa a estar conectada com o momento presente, sempre vivendo o "aqui-e-agora", proporcionando aos aprendentes uma forma reflexivo-vivencial de aprender, prazerosa, pois sem desprezar o cognitivo, leva-o a adquirir um conhecimento integrado ao seu viver. Além disso, busca desenvolver a cooperação para substituir a competição tão presente na nossa escola atual.

Outro aspecto importante que integra a Educação Biocêntrica é o vínculo existente entre aqueles que ensinam e aprendem, este vínculo se forma a partir do diálogo afetivo, considerando a afetividade como sendo a capacidade que possuímos de sermos "afetados" pela presença do outro. Nesse momento, as estruturas cognitivas podem ser impulsionadas, facilitando a construção do saber.

O desenvolvimento da Inteligência Afetiva, proposta por Rolando Toro, não é como um tipo especial de inteligência, mas como uma fonte comum de todas as formas diferenciadas de inteligência.

Consideramos educador aquele que é capaz de estimular a expressão dos potenciais genéticos do educando, trabalhando as suas habilidades e

dificuldades, o que facilitará o desenvolvimento do amor pela vida, da descoberta do prazer do aprender, do saber e do viver.

Baseadas no Princípio Biocêntrico, iniciamos a imersão, que nos levaria à tomada de decisões sobre a nossa ação voluntária do Projeto Lumiar. A primeira atividade foi a construção do crachá, onde cada uma colocava seu nome, núcleo do Lumiar ao qual pertence, a cor predileta e uma característica sua. Logo após, ao som da música "A terra é uma escola", de Nando Cordel, foi feita uma caminhada pelo espaço da tenda, quando todas liam os crachás, olhando para as pessoas, pois muitas das voluntárias estavam se conhecendo naquele momento.

Foi feito, então, um relaxamento como preparação para a vivência "Visualização criativa", onde as psicopedagogas foram estimuladas a fazerem uma viagem através do tempo e cada uma pôde lembrar e reviver o momento em que ouviu falar do Projeto Lumiar, quem falou, como, porque e para que falou. Além disso, todas foram levadas a pensar no porquê de participar de um trabalho voluntário, que sentimento têm para com o Lumiar. Essa vivência foi usada como forma de sensibilizar a todas para o que seria desenvolvido posteriormente. Foi feita também uma reflexão das contribuições que o projeto trouxe para a vida profissional e pessoal de cada uma.

A imersão teve prosseguimento com os "Encontros temáticos", dinâmica que é feita com troca de opiniões entre as pessoas. Inicialmente em pares, foi discutido "O que eu vim buscar no Lumiar", depois em grupos de três, "O que eu vim trazer para o Lumiar". A seguir, com quatro pessoas, "O que eu quero mudar no Lumiar" e, por fim, com seis grupos de cinco pessoas "Que sentimento tenho para com o Lumiar".

Para encerrar esta atividade, houve um momento de socialização. Quando registramos que as psicopedagogas buscam no Lumiar: conhecimento, aprendizagem, grupo de estudo, troca de experiência, oportunidade para desenvolver uma práxis, condição para prestar um serviço voluntário, matéria prima para o atendimento terapêutico, formação continuada,

sensibilidade nas pessoas e espaço para desenvolver um papel social.

Dentre os motivos que levaram as psicopedagogas ao Lumiar, foi citado: apoio, solidariedade, dedicação, responsabilidade com o projeto e com a aprendizagem, compromisso, garra, perseverança, vontade de ajudar a mudar alguma coisa.

As mudanças sugeridas foram: ter uma coordenação geral, rever compromissos de algumas pessoas, convencendo-as de que devem levar o Lumiar mais a sério, ser mais exigente na seleção de voluntárias, fortalecer a participação nas oficinas, pois para ser terapeuta do projeto há necessidade de participação em todos os seus eventos, implantar um plano de ação em todos os núcleos, criar banco de reserva com psicopedagogas selecionadas.

Para iniciar o período da tarde, foi usada a música "Leve-me" (cantada por Daniela Mercury), foi o momento de encontro das voluntárias por núcleo do projeto. Cada núcleo teve, então, uma hora para conversar e colocar em uma cartolina as três questões:

1. O que gosto e quero manter no meu núcleo;
2. O que não gosto e quero mudar; e
3. Uma novidade que quero introduzir no núcleo.

Ao final, houve a socialização dos cartazes e conversa sobre os três itens propostos. Neste momento, as supervisoras do Projeto Lumiar, Zeza Weyne, Galeara Matos e Andréa Aires, anotaram todas as questões levantadas para serem escritas em forma de documento e socializadas para todos os núcleos.

É importante registrar a presença de Gracinha Moraes, coordenadora do primeiro núcleo do Lumiar no interior, que se encontra em fase de construção, já tendo ocorrido reunião da coordenadora com as participantes e deverá ter início no último final de semana de agosto.

O dia foi encerrado como previsto, às 16h, com uma música, celebrando o Projeto Lumiar e a Vida. Todas ouviram, cantaram e representaram "Te ofereço paz", de Walter Pini, e nos despedimos ao som de "Redescobrir", de Gonzaguinha, na voz de Elis Regina.

A avaliação feita individualmente pelas participantes foi de que o dia havia sido muito rico e que esta imersão deve ser instituída como parte integrante do projeto, assim como as oficinas, e

que necessitamos de, pelo menos, uma por semestre.

Ao retornar para as atividades do segundo semestre, as coordenadoras dos núcleos perceberam a melhora na participação, no compromisso, assim como na pontualidade e assiduidade das profissionais envolvidas no Projeto. Aquelas que lá estiveram contagiaram, com certeza, as outras pela empolgação, quando compartilharam a experiência da imersão. A energia fluiu positivamente, isso é um fato que pode ser percebido no olhar de todas que compõem o Projeto Lumiar.

Segue abaixo a avaliação feita pelos núcleos com depoimentos de profissionais participantes.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO POR NÚCLEO

Núcleo I – Praia do Futuro

A Imersão, além de estreitar os vínculos entres as integrantes do projeto, provocou maior compromisso das mesmas, ao mesmo tempo em que serviu como mecanismo de avaliação para a coordenação.

Considero que o objetivo foi atingido e sugiro que ocorram outros encontros, dando continuidade ao processo de acompanhamento e otimização do projeto.

Neile Alverne de Albuquerque Melo

Núcleo II – Vila União

Gostaria de manter: o espaço físico; a integração com o Lar da Criança (unidade que acolhe o Núcleo); os horários das sessões de atendimento clínico; o trabalho de psicopedagogia ressignificada com os pais e professores do Lar; o vínculo e a união do grupo; a primeira sessão que antecede à intervenção, por ser um momento de reflexão, produção científica, planejamento das atividades coletivas, estudos de casos, aplicação de exercícios de dinâmica, relaxamento, vivência e sensibilização psicopedagógica no próprio Núcleo. O Núcleo não gostaria mais de sofrer as conseqüências da rotatividade de psicopedagogas e, ao mesmo tempo, queria reativar o grupo de estudos, continuar a sistematização de atividades e instrumentos psicopedagógicos e o planejamento semestral das atividades, como instrumento norteador das ações do Núcleo.

O processo de imersão aconteceu com demonstração de muita alegria e satisfação por parte de todas que ali se encontravam. Creio que os objetivos do evento foram plenamente alcançados. Está de parabéns a ABPP – seção/CE pelo Projeto Lumiar, que é uma realidade incontestável, uma experiência muito rica na área da psicopedagogia social e, parabéns à Zeza, que soube competentemente aplicar os instrumentos adequados no trabalho de imersão, superando as expectativas iniciais e soube, acima de tudo, "ouvir, sem intervir".

Francisca Francineide Cândido

Núcleo III – Henrique Jorge

Muitas coisas podem ser ditas a respeito do nosso 1º Encontro Lumiar. Bom, maravilhoso, divertido, transcendental, etc. Porém, o que não se pode deixar de dizer é que, além de tudo isso, foi necessário. Realmente, estávamos (pelo menos eu estava) precisando de um momento de conversa sobre o Projeto Lumiar e nosso trabalho como lumiandas.

O Projeto Lumiar está crescendo e estaremos nós preparadas para crescer com ele? Muitas de nós entramos de cabeça nessa idéia, sem nos darmos conta do que ela era realmente. E agora? Estamos prontas para os sacrifícios e as doações? E o que esperamos ganhar com isso?

Acredito que foram estes questionamentos que levaram a Zeza a iniciar o encontro, levando-nos a uma viagem interior.

O segundo momento foi, também, muito importante para mim. Conversar com as lumiandas do núcleo 3, ouvi-las e ser ouvida sobre o que precisa ser mudado e o que deve ser mantido no nosso núcleo, aliviou um pouco as angústias e as dúvidas.

Sem medo de parecer piegas, digo que as energias emanadas naquele encontro nos renovaram, tenho certeza.

O local escolhido não poderia ser melhor, o envolvimento de todas e o espírito de cooperação fizeram de nosso 1º Encontro Lumiar um marco na história de Projeto.

E foi com essa energia nova que no dia 05/08/2006 iniciamos as atividades no núcleo 3. Nesse dia, iniciamos nosso primeiro momento com uma breve descrição das atividades

trabalhadas no Encontro e as impressões deixadas em cada uma de nós que estivemos lá – Foi como um recado tipo: viram o que perderam?

Deixamos claro o que escrevemos naquele cartaz, isto é, o que queríamos manter e o que queríamos mudar. Após esta conversa, fizemos uma dinâmica, enfocando o trabalho em grupo, a responsabilidade de cada um e a cooperação. Uma segunda dinâmica levou à seguinte reflexão: podemos sempre contar umas com as outras, cada uma de nós tem sempre algo a dar, mesmo não sendo exatamente aquilo que esperamos, mas que pode ser justamente o que precisamos.

Glória Maria V. L. Pisandelli

Núcleo IV – Sede

Nas falas das lumiandas, ficou expresso o desejo de aprimorar a aprendizagem, a responsabilidade, o compromisso, a troca de conhecimentos e a vontade de conhecer e interagir com o outro. Além disso, conversamos sobre possíveis mudanças de organização e estruturação no projeto. Dentre os pontos expostos, destacou-se a necessidade de capacitar as novas terapeutas, para que, ao assumir um atendimento, elas já estejam mais seguras e preparadas. A responsabilidade e o compromisso foram retomados no intuito de expressar que a participação das lumiandas no projeto não deve se restringir somente aos atendimentos nos núcleos, mas também aos encontros de supervisão e formação continuada.

O grupo do núcleo IV colocou de forma consensual que o que mais gosta é dos momentos de estudo, entretanto, os mesmos devem ser reestruturados visando dar abertura a todas as terapeutas, para que as mesmas tenham a possibilidade de apresentar novas técnicas, discussões de textos, etc. Com relação às novidades, vimos que os relatórios precisam ser organizados e arquivados no núcleo, para que todas tenham acesso. Foi sugerida, também, a criação de um quadro de informações, onde serão anexados textos, horários de atendimentos, datas comemorativas, eventos, etc. O momento do cafezinho também foi resgatado, pois é um momento de integração e socialização.

Ana Cláudia Barros Barbosa

Núcleo V – Messejana

Nosso núcleo tem hoje um marco histórico, o núcleo antes do encontro de imersão e o núcleo depois do encontro, do qual saímos mais revigoradas, tanto a nível estrutural, instrumental como relacional. Estrutural, no sentido de termos parado para refletir sobre nossa prática organizacional e descoberto que podemos melhorar em determinados aspectos atualmente postos em vigor. Instrumental, no sentido de que todo ele será compartilhado entre os grupos para ser unificado, facilitando, assim, a entrada e adaptação de novas lumiandas. Relacional, no sentido de aprofundarmos o vínculo entre as lumiandas participantes.

Ao nosso ver, esse tipo de encontro deveria acontecer pelo menos duas vezes ao ano, para podermos parar um pouco e refletir a nossa prática psicopedagógica junto não só com as crianças e suas famílias atendidas pelo Projeto Lumiar, mas principalmente para fortalecer o vínculo entre as lumiandas e o compromisso de estarmos realizando um trabalho social tão necessário a nossa população carente.

Parabenizamos a Associação e a você, Zeza, que, por meio de um sonho seu, está resgatando o prazer de aprender não só nas crianças atendidas pelo projeto, como também nas suas LUMIANDAS.

Um abraço no coração!!!
Ana Paula Matos Bulcão

Núcleo VI - Parangaba

REFERÊNCIAS

1. Cavalcante R. Educación biocéntrica: un movimiento de construcción dialógica. 3ª ed. Fortaleza:Edições CDH;2004.

A proposta de imersão no contexto do Projeto Lumiar objetivou muito mais que passar algumas horas falando sobre a filosofia e objetivos do Projeto Lumiar; buscou focalizar os trabalhos desenvolvidos nos núcleos, verbalizando no coletivo os desafios e os significados do itinerário de formação profissional, a contribuição dessa formação para crescimento individual e em prol da comunidade atendida, bem como, para efetiva consolidação do Projeto, que passa por priorizar a qualidade mediante a implementação de medidas de melhoria na dinamização dos trabalhos, entre elas, a integração e a comunicação intergrupos; buscou a aprendizagem no tocante a entender e se fazer entender, desenvolver sem julgamentos a capacidade de escutar, compreender, pensar e falar sobre as dificuldades, as frustrações e as aspirações acalentadas pelo grupo.

Está de parabéns a idealizadora do Projeto, pela iniciativa da realização da imersão, pelo excelente trabalho que desenvolveu, assim como todas que participaram e estão engajadas na edificação dessa estrada.

Elisabete Silveira Castelo Branco

CONCLUSÃO

Com essa imersão, momento para pensar sobre o Projeto Lumiar, consolidamos a idéia de ser este o melhor caminho para fazer da Psicopedagogia o portal para a Inserção Social, esforço diário daqueles que desejam um mundo mais igual e mais feito de paz.

2. Regina C. Biodança gestos, palavras e músicas. Fortaleza-Ceará;2002.

Trabalho realizado no Projeto Lumiar de Atendimento Psicopedagógico, projeto social da Seção Ceará da Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp, Fortaleza, CE.

*Artigo recebido: 04/09/2006
Aprovado: 24/11/2006*

CINEMA E PSIQUIATRIA: FILMES PARA O ENSINO DA PSIQUIATRIA

Herberto Edson Maia; Leonardo Leiria de Moura da Silva;
Nadima Vieira Toscani; Rodrigo Grassi de Oliveira

RESUMO – O ensino da Psiquiatria para estudantes de Medicina tem sido discutido e aprofundado nos últimos anos. Filmes cinematográficos podem ser úteis em tal atividade, à medida que consideramos a capacidade metafórica que determinada obra pode proporcionar nos indivíduos. Baseado nessa capacidade, foi criado o Cinepsiquiatria, uma nova metodologia de ensino da disciplina de Psiquiatria, empregada desde 1994, na Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre – FFFCMPA. O objetivo deste trabalho é relatar a metodologia didática que vem sendo empregada no ensino da Psiquiatria nesta faculdade. Para o desenvolvimento do projeto, um grupo de estudantes (comissão organizadora) reúne-se para discutir tópicos em psiquiatria previamente selecionados por um docente (coordenador) da disciplina. Esta comissão fica responsável pela escolha de tópicos constituídos em módulos de ensino, ilustrados por meio de filmes cinematográficos, que são posteriormente projetados para os estudantes participantes. Após cada “sessão”, um docente ou convidado especializado no tema discute aspectos relevantes do tema e sua inserção no filme, juntamente com os alunos, ilustrando com as imagens recém-assistidas o conteúdo teórico a ser ensinado. O insight potencial de filmes cinematográficos pode ser uma útil e prática ferramenta no ensino e aprendizado da Psiquiatria. Da mesma forma, esta nova metodologia pode ser aplicada na prática clínica como adjuvante no esclarecimento e terapêutica de alguns pacientes.

UNITERMOS: Ensino. Psiquiatria. Cinema.

Herberto Edson Maia - Médico Psiquiatra. Professor do Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre (FFFCMPA).

Leonardo Leiria de Moura da Silva e Nadima Vieira Toscani – Acadêmicos de Medicina da FFFCMPA.

Rodrigo Grassi de Oliveira - Médico Psiquiatra. Mestre e Doutorando em Psicologia. Preceptor do Programa de Residência Médica em Psiquiatria da FFFCMPA.

Correspondência

Herberto Edson Maia - Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da FFFCMPA

Rua Sarmento Leite, 245 – Porto Alegre

RS – 90050-170

Fone: (51) 3224-8822

E-mail: hemaia@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A Psiquiatria e o cinema demonstram uma especial afinidade entre si, dividindo interesses tanto pelo comportamento do homem normal, como pelos desvios desta normalidade. O novo sistema de filmagens, trazido ao público por Lumière, Edison, e outros, em 1895, surgiu na mesma época em que Sigmund Freud escreveu "Projeto para uma Psicologia Científica", o protótipo de suas teorias posteriores. Em 1900, Georges Méliès, considerado o pai da arte no cinema, filmou os primeiros filmes utilizando roteiros, figurinos, atores, cenários e maquiagens, opondo-se ao estilo documentarista do cinema até então. O nascimento quase concomitante de ambos - cinema e psicanálise - contribuiu para seu "fusionamento" através do tempo, e para o estabelecimento de uma ligação entre ambas as artes. Alguns psiquiatras, entre eles Kraepelin, expressaram sua esperança de que filmagens de pacientes psiquiátricos pudessem ajudar na compreensão de seus estados patológicos e, os cineastas, por sua vez, esperavam que o conteúdo psicológico de seus filmes pudesse auxiliar a satisfazer o público e sua insaciável demanda por novas histórias¹. Assim, a partir do início do século XX, pode-se observar a representação de uma miríade de pacientes com patologias psiquiátricas no cinema, como é o caso dos filmes: "*The Escaped Lunatic and the Maniac Chase*" (1904), que mostra um paciente que se veste de Napoleão internado em um hospital; "*Maniac Barbe*" (1902), que retrata um homicida; "*Maniac Cool*" (1909), que retrata um infanticida; e "*The Kleptomaniac*" (1905), obviamente a história de um cleptomaníaco¹.

A representação da atuação do psiquiatra e das doenças mentais no cinema apresenta contribuições positivas, tanto para o ensino da Psiquiatria, quanto para seu entendimento como ciência para a comunidade. Tal associação é benéfica, à medida que: a) aumenta a conscientização do público para a questão das doenças mentais e da Psiquiatria; b) informa a população sobre o problema das doenças mentais e a possibilidade de reabilitação; c) alerta para a

complexidade e problemas éticos durante tratamento. Esses fatores podem desencadear no público reflexões quanto aos rótulos atribuídos ao doente mental, mas também a possibilidade de superação desses preconceitos².

O aprendizado e o ensino da Psiquiatria para estudantes de Medicina tem sido objeto de discussão e modificações ao longo do tempo. Durante a graduação em Medicina, a formação rígida e científica é intensamente estimulada, ficando o aspecto humano em segundo plano. No entanto, isso é fundamental para o pleno exercício de sua profissão. Neste contexto, especialmente o psiquiatra deve ser ambos: poeta e cientista³. Chessick⁴ resumiu muito bem esta questão quando afirmou: "A urgência de treinarmos futuros psicoterapeutas no aspecto humano e submergi-los nas artes tanto quanto na ciência tem fundamento teórico. Para um psicoterapeuta realizar um bom trabalho, este deve estar familiarizado tanto com a linguagem do entendimento científico, quanto com a linguagem da imaginação humanística, e este psicoterapeuta deve ser capaz de alterar, com habilidade e destreza, esta linguagem segundo sua precisão"⁴.

Durante muito tempo, a biblioliteratura foi utilizada na educação científica de médicos. Desde Freud, psiquiatras têm escrito extensamente sobre a natureza e a função da arte, examinando o processo criativo e o seu produto. Podoll e Ebel⁵ revisaram metodologias elaboradas por psiquiatras, no início do século XX, sobre como interpretar os filmes mudos da época. Desta forma, o cinema, como uma importante expressão da arte neste século, vem sendo explorado como um novo instrumento no desenvolvimento do aspecto humanístico na formação médica. Um filme traduz um contexto no qual participam os atores, o cenário, o próprio script e o espectador. Durante duas horas, em média, este contexto toma força e domina a situação. Dessa forma, os filmes apresentam diversas vantagens quando comparados à literatura como forma de treinamento. Mais do que qualquer outra forma de arte, o cinema parece ter um acesso mais direto ao inconsciente. Isto se deve, parte pela visualização

de imagens dinâmicas e parte à dificuldade de adequação na interpretação da linguagem verbal que a literatura oferece³.

Assim, filmes comerciais em videotape podem ser úteis no ensino da Psiquiatria⁶, quando consideramos a capacidade metafórica que determinada obra pode estimular. Baseada nessa capacidade, a idéia do Cinepsiquiatria foi criada, uma metodologia de ensino que é realizada desde 1994, no Curso de Medicina da Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre.

METODOLOGIA DO CURSO

Recursos Humanos

1. Comissão Organizadora: os alunos componentes da comissão organizadora do Cinepsiquiatria reúnem-se com o intuito de organizar o evento periodicamente. É escolhido um grande tema (Módulo), onde serão abordados tópicos relevantes em torno deste módulo. Todo o trabalho é supervisionado e orientado por docentes da disciplina de Psiquiatria da FFFCMPA.
2. Público do Cinepsiquiatria: pode-se realizar um evento aberto a qualquer pessoa que esteja interessada em participar deste ou restrito à turma discente. Em média, o número de participantes oscila entre 50 a 60 alunos.

3. Palestrantes: o docente ou psiquiatra convidado irá discutir um filme ilustrativo de um tema da psiquiatria, dentro do Módulo estabelecido pela Comissão Organizadora. Esses profissionais deverão assistir ao filme previamente e selecionar os aspectos mais ilustrativos da obra, de maneira a apontar detalhes que possibilitem aos estudantes entenderem de forma empática alguns aspectos do assunto proposto para discussão.

Logística

O docente irá levar ao grande grupo os temas a serem discutidos na disciplina. A turma elegerá o primeiro a ser trabalhado e, assim, definirá o primeiro módulo do Cinepsiquiatria. Assim, a Comissão Organizadora se reunirá para discutir o tema escolhido e alguns tópicos relacionados (futuramente cada tópico constituirá cada sessão). Desta forma, os integrantes se comprometerão a estudar sobre o tema e propor um filme para ilustrá-lo. Os filmes serão assistidos previamente pela Comissão Organizadora, discutidos com o psiquiatra orientador e só então selecionados. A Tabela 1 mostra alguns exemplos de Módulos já realizados.

Tabela 1 - Exemplo de alguns módulos já realizados no Cinepsiquiatria

Módulo	Sessão	Filmes
Sexualidade	Sexo: Aspectos Históricos Identidade de Gênero Iniciação Sexual Sexo: Instrumento do Prazer	Kama Sutra: Uma História de Amor (1996) Minha Vida em Cor de Rosa (1997) Todas as Coisas são Belas (1995) Terapia do Prazer (1996)
Estudo das Neuroses	Complexo de Édipo Sadismo e Masoquismo Neurose Infantil Narcisismo	Hamlet (1996) Lua de Fel (1992) Eu sou o Senhor do Castelo (1989) Segundas Intenções (1999)
Psicopatologias	O que é Esquizofrenia? O que é Psicopata? Sexualidade versus Narcisismo Transtorno Dissociativo	Shine (1996) Seven - Os Sete Crimes Capitais (1995) Eclipse de uma Paixão (1995) As Duas Faces de um Crime (1996)
Tempos Modernos	Individualismo Manipulação Genética Realidade Química Futuro, Presente ou Passado Adolescência no Século XXI	O Advogado do Diabo (1997) Gattaca (1997) Trainspotting - Sem Limites (1996) O Cubo (1997) Vamos Nessa (1999)

O filme é projetado em um "telão" para que o público presente o assista, como se estivesse em um pequeno cinema. Posteriormente, faz-se um intervalo de 10 minutos para que os participantes troquem algumas idéias, sendo posteriormente iniciado o debate com o público. A partir de imagens e de uma história (enredo), o palestrante pode discorrer sobre determinado tópico, utilizando tais recursos para exemplificar o que quer passar ao público. Cada pessoa do público tem o filme como metáfora sobre este tópico. Desta forma, a compreensão torna-se mais fácil e acessível.

DISCUSSÃO

O uso do cinema no ensino médico é uma forma prática e viável de se levar ao entendimento do aluno situações interpessoais vinculadas à psicologia médica, à psiquiatria e à ética no relacionamento médico-paciente. Nada se parece mais com o funcionamento da mente do que o cinema, que articula a imagem com o movimento, conferindo-lhes um sentido dinâmico e imediata apreensão. O cinema amplia a capacidade de sonhar do ser humano. O cinema instala o recurso pictográfico, incorpora o diálogo tido ou falado e dá um salto gigantesco na medida que permite objetivar a mais subjetiva das experiências humanas - o sonho. O cinema tem vínculos maiores com o *day-dream* do que com o sonho propriamente dito. O *day-dream* é uma espécie de sonho que montamos, embasados num desejo que dá ordenação às imagens que usamos para compor uma história, em nossa mente, durante a vigília.

Um dos mais poderosos processos de aprendizado é ativado no estudante durante a projeção de um filme, conhecido como identificação. Por meio deste mecanismo, podemos introjetar e vivenciar, de forma empática, as mais diferentes experiências emocionais com os mais variados intuitos de aprendizado. As condições especiais da projeção e o ambiente escuro propiciam um espaço virtual regressivo, altamente propício às vivências emocionais fortes por meio das imagens que se desenrolam na tela^{7,8}. Após a projeção do filme, as memórias visual e auditiva ficam fortemente impregnadas tanto de lembranças recentes como de lembranças de experiências altamente pessoais que, pela discussão posterior, se modelarão de forma mais articulada dentro de cada um, de acordo com o intuito do debatedor.

O cinema é hoje um comunicador de mitos. Dificilmente um filme não veicula mitos, sejam coletivos ou individuais⁹. Por definição, os mitos estão para a coletividade como os sonhos para o indivíduo. Mas há mitos mais pessoais, ou mais referidos a pequenos grupos que outros. Uma observação mais atenta permitirá também estabelecer certas conexões entre os mitos que instrumentam a cultura de uma época e o êxito de certas películas, nas quais algumas tragédias modernas ganham maior transparência.

O insight em potencial de filmes comerciais pode ser uma útil e curiosa ferramenta no ensino e aprendizado psiquiátrico. Da mesma forma, esta metodologia pode ser aplicada na prática clínica como adjuvante no esclarecimento e terapêutica de alguns pacientes. Nesta visão, o Cinepsiquiatria constitui-se numa inovadora e acessível forma de ensino da Psiquiatria.

SUMMARY

Cinema and Psychiatry: movies for teaching Psychiatry

New methodologies of teaching Psychiatry for medical students have been discussed nowadays. Motion pictures could be an interesting activity to achieve better results in this subject, considering the insight that some films can provoke in their audience. Based on this capability of insight we created Cinepsychiatry, a new methodology of teaching Psychiatry, adopted at Fundação Faculdade Federal de Ciências Médicas de Porto Alegre since 1994. The objective of this paper is to report this new methodology of teaching Psychiatry. To develop this project a group of volunteer students meet once per week to discuss topics on psychiatry, in order to organize the event. This so-called commission chooses a main subject (i. e. violence) which will be illustrated in movies. After the projection of the movie, a teacher, or invited professional specialized on this specific theme discusses and analyzes the movie with all participants. The potential insight induced by movies can be a useful and curious tool in teaching Psychiatry. This new methodology can also be useful on the clinical practice as a support therapy, clarifying situations to many patients.

KEY WORDS: Teaching. Psychiatry. Motion pictures.

REFERÊNCIAS

1. Schneider I. The theory and practice of movie psychiatry. *Am J Psychiatry* 1987;144(8):996-1002.
2. Rosen A, Walter G, Politis T, Shortland M. From shunned to shining: doctors, madness and psychiatry in Australian and New Zealand cinema. *Med J Aust* 1997;167(11-12):640-4.
3. Fritz GK, Poe RO. The role of a cinema seminar in psychiatric education. *Am J Psychiatry* 1979;136(2):207-10.
4. Chessick RD. Psychoanalysis on the move: the work of Joseph Sandler. *Am J Psychother* 2002;56(1):136-8.
5. Podoll K, Ebel H. Psychiatric contribution to the debate on films of the silent movie eras in Germany. *Fortschr Neurol Psychiatr* 1998;66(9):402-6.
6. Hyler SE, Schanzer B. Using commercially available films to teach about borderline personality disorder. *Bull Menninger Clin* 1997;61(4):458-68.
7. Schill T, Harsch J, Ritter K. Countertransference in the movies: effects on beliefs about psychiatric treatment. *Psychol Rep* 1990;67(2):399-402.
8. Herschkopf IS. Dr. know-it-all in the movie psychiatry. *Am J Psychiatry* 1988;145(3):391.
9. Wilt DL, Evans GW, Muenchen R, Guegold G. Teaching with entertainment films: an empathetic focus. *J Psychosoc Nurs Ment Health Serv* 1995;33(6):5-14.

UM POUCO DE HISTÓRIA: UMA ABORDAGEM PSICOLÓGICA E OUTRA, PSICANALÍTICA DA APRENDIZAGEM E SEUS PROBLEMAS

Silvia Szterling Munimos

RESUMO – O presente trabalho busca circunscrever o campo psicopedagógico, remontando às suas origens e desdobramentos por diferentes caminhos práticos e conceituais. Nesse apanhado histórico da Psicopedagogia, procura identificar certas regularidades na diversidade de enquadros clínicos existentes, diferenciando basicamente as clínicas reeducativas, que trabalham com uma concepção psicológica de indivíduo, objetivado num corpo, com suas “deficiências” cientificamente mensuráveis e passíveis de padronização, de outras práticas clínicas que, por meio de sua particular concepção de sujeito suporte das aprendizagens, sustentam a impossibilidade de “controlar”, “estimular” ou “desenvolver” à vontade as aprendizagens naqueles que não aprendem, justamente porque consideram a dimensão imponderável do desejo inconsciente.

UNITERMOS: Aprendizagem. Psicanálise. Psicologia. Inconsciente.

Silvia Szterling Munimos - Historiadora, Psicopedagoga, Mestre em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Docente dos cursos de Psicopedagogia das Faculdades Hoyer / SP e FAIT / Itapeva.

*Correspondência
Silvia Szterling Munimos
Rua Augusto Ribeiro Filho, 22 – Campo Belo
São Paulo – SP – 04614-020
Telefone: (11) 5531-7039 – Telefax: (11) 5096-7075
E-mail: suplif@ig.com.br*

INTRODUÇÃO

"O educador age não somente por aquilo que diz e faz, mas mais ainda por aquilo que é"¹ (George Mauco).

A clínica das perturbações na aprendizagem nos coloca diante de crianças e adolescentes que nem sempre podem contar com seus próprios recursos cognitivos e instrumentais para elaborar e resolver situações, as mais diversas. Como esses recursos estão funcionalmente a serviço da aprendizagem, resulta que essas crianças e jovens que "não aprendem" ficam, de certa forma, à margem da dinâmica da transmissão da cultura.

A questão que se coloca, então – e que é, precisamente, a questão inaugural da psicopedagogia (razão de seu existir) – é a seguinte: "Mas por que não aprendem?", ou melhor, "Por que esses sujeitos sustentam uma atividade cognitiva pobre, a ponto de torná-los suscetíveis de produzir "erros" para além de todo e qualquer controle?".

É evidente que sempre podemos nos reportar a certos eventos "traumáticos" para justificar o problema: uma escola inadequada, a separação dos pais, o nascimento de um irmãozinho, uma doença na família... É certo também que toda criança portadora de alguma deficiência ou disfunção seja inata ou lesional, tem mais probabilidades de apresentar dificuldades para aprender. Contudo, o que a cotidianidade da clínica psicopedagógica põe em evidência é a existência de sujeitos que não aproveitam suas possibilidades cognitivas a despeito de gozarem de condições aparentemente favoráveis, enquanto outros, pelo contrário, o fazem, a despeito de todas adversidades. Nas palavras de Cypel², neurologista infantil: "Entretanto, encontramos crianças com bom desempenho escolar e com várias falhas no exame neurológico; ao mesmo tempo, crianças com este exame normal e com mau desempenho escolar".

Nesse quadro de incertezas, onde fica difícil estabelecer relações diretas de causa e efeito, podemos nos reportar à teoria psicogenética e dizer, parafraseando Piaget, que os "erros" reite-

rativos cometidos por essas crianças que chegam à consulta são o efeito de uma legalidade própria da inteligência, isto é, são inerentes, e mesmo necessários, ao processo de construção do conhecimento. Podemos, em igual medida, reportarmo-nos a Freud e sua teoria do desejo inconsciente, para dizer desses sujeitos que eles propõem sua verdade no equívoco, isto é, que por meio de seu fracasso nos dizem algo do seu desejo inconsciente. Podemos recorrer ainda à neuropsicologia que, ao debruçar-se sobre o corpo, enquanto suporte das aprendizagens, explica seus distúrbios a partir da imaturidade de certas funções cognitivas: atenção, memória, linguagem, habilidades lógico-matemáticas, capacidades práxicas, capacidades de localização espaço-temporal... Nem mesmo o sociólogo está isento de fazer sua análise das dificuldades de aprendizagem da criança a partir do estudo de seu meio de origem e sua coincidência ou não com a ideologia dominante.

Enfim, são tantos os possíveis recortes do problema, quanto o são os discursos que, de alguma maneira, versam sobre o aprender: os discursos neuropediátrico, analítico, fonoaudiológico, psicomotor, sociocognitivo, pedagógico, psicolinguístico... A questão é: "como fazê-los trabalhar na clínica psicopedagógica?".

Se pensarmos que a psicopedagogia não possui um corpo teórico sistematizado, e que seus profissionais se valem muitas vezes de "retalhos" desses diferentes discursos para compor e fundamentar sua própria prática clínica e/ou institucional, não há porque estranhar o "lamentável estado de confusão" a que chegou a psicopedagogia no Brasil, no entender de Nádya Bossa³. De acordo com essa pesquisadora, como nos cursos de formação não há "quanto à estrutura curricular, normas ou critérios mínimos na questão do conteúdo (...) parece mais fácil, neste momento histórico da psicopedagogia, apontar as diferenças do que as semelhanças entre os seus profissionais".

Vorcaro⁴ é ainda mais taxativa quando afirma existirem hoje, no Brasil, "tantas psicopedagogias quantos psicopedagogos".

Efetivamente, um rápido exame nas principais publicações brasileiras da área nos permite vislumbrar uma multiplicidade de práticas e enquadres clínicos, sustentados por pressupostos teóricos e marcos referenciais muito diversos, mas referidos todos pela mesma "rubrica" psicopedagógica.

Este estudo é dedicado à tentativa de pôr um pouco de ordem neste "estado de confusão", circunscrevendo o campo psicopedagógico desde as suas origens até seus desdobramentos recentes por diferentes caminhos práticos e conceituais. Tal "radiografia histórica" não pretende esgotar a diversidade das propostas existentes, por vezes complementares, noutras radicalmente divergentes, nem tampouco estabelecer parâmetros rígidos na tipificação de cada uma delas. Pretende, antes, identificar certas regularidades na diversidade de enquadres clínicos, tomando por base as concepções de aprendizagem e de sujeito (suporte das aprendizagens) subjacentes, de maneira mais ou menos implícita, em cada uma delas.

Chegamos, assim, a uma diferenciação bastante geral, mas esclarecedora, entre as clínicas reeducativas que excluem a dimensão do sujeito em nome de uma certa "objetividade científica", de outras práticas que, ao considerarem a dimensão inconsciente, criam o campo de escuta "do que estava excluído".

ALGUNS DIÁLOGOS ENTRE A PSICOLOGIA E A PSICOPEDAGOGIA

Se a história das primeiras relações objetivas imprime uma marca indelével no sujeito, conformando sua "matriz" estrutural – nas palavras de Paín⁵ "o inconsciente afeta, isto é, marca com o signo do afeto" – o mesmo se pode dizer da história das ciências e das instituições de modo geral, isto é, sua origem também marca (a ferro e fogo, diga-se de passagem) o rumo de seus desdobramentos ulteriores.

Assim é que a Psicopedagogia nasce, na definição do Novo Dicionário Aurélio, como uma "aplicação da psicologia experimental à pedagogia"; e o peso dessa tradição experimentalista

no entendimento dos distúrbios de aprendizagem – calcada na busca de meios, técnicas e instruções mais "metódicas" e "científicas" para corrigir as dificuldades e favorecer a aprendizagem do educando – ainda hoje se faz presente.

A grosso modo, podemos identificar as seguintes linhas de atuação clínica na psicopedagogia, sustentadas, respectivamente, pelos seguintes pressupostos teóricos:

a) Uma classe de reeducadores formada dentro de uma concepção organicista dos distúrbios de aprendizagem que busca, para explicá-los, lesões e disfunções no real do corpo.

Herdeira de estudos do campo da Medicina realizados no século XIX, particularmente na Europa e nos Estados Unidos, esta linha de pesquisa nasceu nos hospitais e laboratórios anexos a hospícios, de onde influenciou toda uma corrente teórica e instrumental da psicologia que acabou chegando à escola.

Assim, coube a um médico, o oftalmologista alemão Professor Berlin, cunhar, em 1887, o termo "dislexia" para designar os distúrbios de leitura e escrita; e foram os neurologistas norte-americanos Strauss e Lethinem que, em 1947, criaram o rótulo de "lesão cerebral mínima" para explicar certos distúrbios de comportamento infantil e problemas de aprendizado escolar não revelados pelos exames neurológicos convencionais.

Na esteira desses estudos médicos, diversos psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos e psicomotricistas passaram a conceber o desenvolvimento mental a partir do crescimento do sistema nervoso e, portanto, a partir da maturação orgânica do indivíduo. Assim é que, em 1949, Gessell afirma: "Como cresce o espírito? Ele cresce como sistema nervoso, e com o sistema nervoso. O crescimento (...) produz mudanças estruturadas nas células que, por sua vez, induzem mudanças correspondentes nas estruturas do comportamento"⁶.

Quando esse "espírito que cresce" (à semente do corpo biológico) apresenta déficits em algumas de suas funções – atenção, memória, habilidades motoras, percepções auditivas e visuais... – com evidentes repercussões na

atividade escolar da criança, cabe ao profissional submetê-la a testes para avaliar o grau da disfunção, seguidos de "exercícios" de estimulação sensorial e reeducação dos sentidos e dos músculos complementados ainda, quando necessário, por uma terapêutica medicamentosa.

Em outras palavras, a fim de reverter o quadro e acelerar o "despertar dos traços inatos", os organicistas propõem um conjunto de situações "favoráveis ao exercício".

Suas pesquisas o comprovam. Um estudo norte-americano realizado na década de 1970, por exemplo, tenta explicar as diferenças de aprendizagem em função da idade e do sexo da criança. Assim, desde os primeiros meses de vida, a menina seria capaz de concentrar a sua atenção por mais tempo que o menino, enquanto este se mostraria mais independente e mais agressivo.

Uma pesquisa francesa, por sua vez, concluiu que em meios onde as diferenças sociais são menores, o peso da hereditariedade na explicação das diferenças intelectuais individuais é proporcionalmente maior do que nos países subdesenvolvidos, onde a heterogeneidade do meio é o fator preponderante.

Esses estudos chegaram ao Brasil ainda no século XIX. Os primeiros cursos de psicologia foram criados por médicos, que também aplicaram em nosso país testes psicológicos europeus, como a escala Binet de Inteligência. Uma tradição que, como aponta Nadia Bossa³, soube deixar marcas profundas e duradouras: "Na prática do psicopedagogo, ainda hoje é comum receber no consultório crianças que já foram examinadas por um médico, por indicação da escola ou mesmo por iniciativa da família, devido aos problemas que está apresentando na escola".

Diagnosticadas como portadoras de "dislexia", "disritmia" ou "hiperatividade", com base em eletroencefalogramas ou exames do DNA, essas crianças, não raro, são apressadamente enquadradas pelos próprios pais.

"Em curto tempo e com relativa facilidade", descreve Cypel², "pais e professores também já adotavam o rótulo da DCM e, antes de qualquer referência, na consulta médica, este diagnóstico

surgia como queixa: "doutor, meu filho tem uma disfunção cerebral mínima". A impressão que se tinha é que convivíamos com uma população de anormais, pois esta cifra atingia até 40% dos escolares!".

Por meio de suas críticas à postura francamente organicista em relação às Dificuldades de Aprendizagem, à suposta "eficácia de algumas drogas psicoestimulantes que miraculosamente revertiam essas crianças à normalidade", bem como ao "valor extraordinário" atribuído pelos pais aos traçados do eletroencefalograma – onde esperavam encontrar "os segredos e as soluções para os problemas da escolaridade" de seus filhos – Cypel sugere a existência de "fatores de outra ordem" na configuração dessas dificuldades que, segundo ele, merecem ser tratadas numa abordagem multidisciplinar.

b) Com as descobertas da psicologia, a partir da década de 1920, a ênfase nas motivações "naturais" perdeu terreno para o estudo da influência da família e da escola na evolução da criança: encorajando o esforço, valorizando as reações infantis... A pesquisa passou a centrar-se, então, nos componentes afetivos da personalidade. Tratava-se, em outras palavras, e na esteira dos experimentos do norte-americano Watson e do russo Pavlov, de meados do século XIX, de associar a cada comportamento um estímulo ou conjunto de estímulos – o que, invariavelmente, colocava no meio físico e sociocultural o papel determinante, motivador das aprendizagens.

Essa classe de reeducadores comportamentalistas desenvolveu, assim, uma série de estudos visando maximizar as potencialidades intelectuais da criança, aumentando suas possibilidades de responder exitosamente aos estímulos e, inversamente, fazendo com que suas respostas fracassadas desaparecessem progressivamente. Em 1956, por exemplo, Thorpe e Schuller analisam os efeitos do encorajamento e do aconselhamento no desempenho de um grupo de alunos em idade pré-escolar ao arremessar argolas num pequeno poste. Nesse mesmo ano, Brunet publica um estudo avaliando a influência do meio familiar na gênese da inteligência, comparando filhos de

intelectuais, de operários e crianças entregues aos cuidados de terceiros. Em 1961, Munn analisa os efeitos do "clima" psicológico do grupo na conduta individual, como os níveis de competição, expectativa e aspiração.

No âmbito específico da aprendizagem escolar, esses pesquisadores voltam-se para o estudo dos procedimentos capazes de suscitar e manter a atenção do aluno – apresentação agradável do assunto, efeito de "surpresa", lições "divertidas" que são como o prolongamento dos jogos... – métodos destinados a superar o problema da fadiga – como uma distribuição ótima dos períodos de atividade e repouso – além da progressão na apresentação dos conceitos, de tal modo a abordar nas novas situações de aprendizagem elementos idênticos aos das situações antigas, já conhecidas.

Esta concepção comportamentalista da aprendizagem veicula, ademais, a idéia de que a repetição é necessária para que estas associações sejam fortificadas, ou seja, que a repetição das respostas adequadas apresenta um aspecto motivador ou "reforçador" da conduta. Assim, a aprendizagem da fala, a memorização do alfabeto e da tabuada, a fixação de conceitos, bem como a aquisição de hábitos motores - andar de bicicleta, utilizar ferramentas... -, podem ser maximizadas por meio do exercício e do reforço condicionado.

É fácil imaginar as conseqüências desse modelo comportamental no âmbito da clínica das dificuldades de aprendizagem. Em primeiro lugar, "a ênfase nos aspectos afetivos da aprendizagem acabou levando os psicopedagogos a utilizarem um número exagerado de testes e de instrumentos de mensuração, na tentativa de encontrar índices que os conduzissem a um diagnóstico"⁷. Em segundo lugar, a idéia do "controle científico", na associação entre estímulos e respostas, acabou reduzindo a intervenção a uma instrução programada e mecânica de estímulos "adequados" para se obter os efeitos desejados. Uma verdadeira "mecânica ortopédica de reabilitação", na expressão de Lajonquière⁸, que impregna também as salas de aula e os cursos de formação de educadores.

De acordo com Mrech⁹, no Brasil, "a concepção comportamental vige em todas as instâncias na habilitação Magistério de Deficientes Mentais". Enquanto que, nas salas de aula, "muitos problemas dados ao aluno não são verdadeiros problemas que exijam reflexão, mas sim exercícios tipo papagaio ("agora você resolve este problema para ver se você aprendeu como foi que eu resolvi antes")"¹⁰.

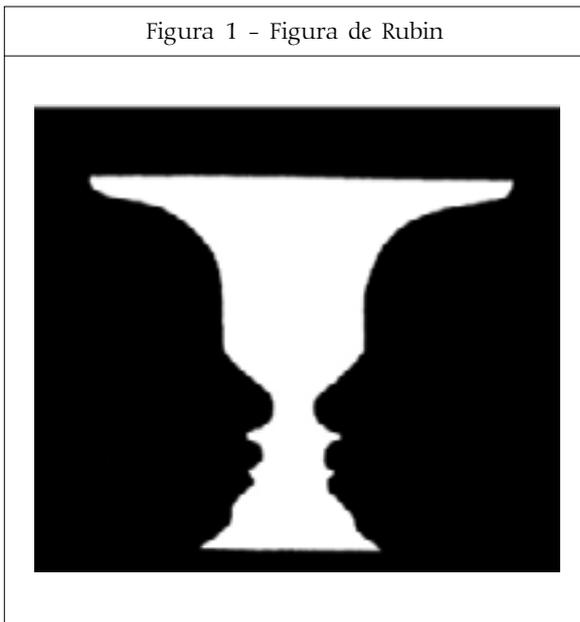
c) Ainda no âmbito da visão reeducativa dos distúrbios de aprendizagem, cabe destacar a contribuição da psicologia gestaltista que considera o aprender, não como a soma de associações sucessivas, mas como a percepção intuitiva (insight) de uma totalidade ou organização.

Desenvolvida a partir de princípios do século XX, por meio de experiências de laboratório sobre a percepção, empreendidas pelos alemães Koffka, Köhler e Wertheimer, além do norte-americano Wheeler, esta teoria psicológica estabelece uma relação de semelhança entre a estrutura da percepção e a estrutura real dos fenômenos percebidos. Wheeler, além disso, associa à intuição o fator biológico, maturacional, como condição da aprendizagem. O protótipo desses experimentos é a análise perceptiva das relações figura e fundo tal como sugerida, por exemplo, pela Figura de Rubin (Figura 1), que pode ser interpretada diferentemente segundo a escolha do fundo (e da forma).

Em 1940, Katona desenvolve outro experimento baseado nos mesmos princípios. Trata-se da memorização de uma série de 12 números. O pesquisador conclui que os indivíduos que memorizavam os números em grupos de 3 em 3, ou que o faziam sob a forma de milhões e bilhões eram menos bem sucedidos do que aqueles que percebiam o princípio de sucessão – ou lei regular – a nortear a série; no caso, a adição de 3 a 4 unidades, alternadamente, entre um número e outro:

5	8	12	15	z19	22...
(+3)	(+4)	(+3)	(+4)	(+3)...	

Figura 1 - Figura de Rubin



Desse modelo gestaltista de aprendizagem resulta, evidentemente, uma nova abordagem de seus problemas. A fim de obter resultados mais "rápidos" e "eficientes", o psicólogo deve propor à criança situações de aprendizagem organizadas como "totalidades", de modo a permitir-lhe perceber mais facilmente suas relações significativas.

d) Na década de 1970, no Brasil, a psicodramatista Maria Alice Vassimon fundou o Instituto Sedes Sapientiae, com o propósito de formar profissionais que articulassem o "cognitivo-afetivo-perceptivo corporal, na construção do conhecimento"¹¹, em detrimento da supervalorização dada pela escola ao saber intelectual: "cartesiano", "linear", "lógico-causal"¹².

Nessa abordagem terapêutica (e não mais reeducativa) dos distúrbios de aprendizagem, inspirada numa leitura junguiana da psicanálise, o psicólogo busca sensibilizar a criança, a fim de resgatar e ampliar seu conhecimento intuitivo, sua percepção e outros canais sensoriais de contato com os mundos interno e externo, de acordo com uma tipologia junguiana. Nas palavras de Fagali¹³: "Segundo Jung, o homem

entra em contato com o mundo através de quatro funções básicas (...) que seriam: pensar logicamente, sentir, intuir e perceber concretamente. Essas funções não estão desenvolvidas de forma equilibrada no indivíduo. A predominância de uma sobre a outra caracteriza um estilo do indivíduo, na relação com o mundo, no jeito de adquirir o conhecimento, de assimilar qualquer informação, de se expressar, elaborar e construir algo no seu meio".

Esses "canais de contato" são utilizados diferentemente por cada um. Ainda citando Fagali, "o indivíduo pode ficar atento à altura das pessoas, à idade, aos movimentos, ao ruído e se ater à descrição dos fatos. Ele estaria então usando a função sensorial-perceptiva. Mas ele poderia também ficar procurando explicação para o que está ocorrendo, quais as suas causas, conseqüências, julgando a sua veracidade, definindo a explicação e o comportamento das pessoas. Nesse caso, o aluno estaria usando a função pensamento-lógico. O observador poderia também julgar esse fenômeno pela ótica do coração. Os benefícios ou malefícios do que está acontecendo, a satisfação ou insatisfação que esta situação lhe provoca. Associa a fatos agradáveis ou desagradáveis pessoais projetados nessa situação. Ele está usando então a função sentimento. Outra forma de olhar, seria captar possibilidades que estão além do fenômeno, como, por exemplo, uma situação futura que se associa a essa, onde essas pessoas realizam algo na profissão, no ambiente familiar e que diz respeito à transformação no futuro. Não há explicação lógica e nem uma conseqüência imediata aos fatos. Ele está usando a função intuitiva".

Nessa perspectiva integrativa, o tratamento consiste no diagnóstico das funções consideradas "falhas", visando desenvolvê-las na criança a partir do trabalho com suas funções "fortes" ou predominantes – seja por meio de atividades artísticas e outras linguagens não-verbais, seja por meio de propostas de "relaxamento, toques, exercícios de respiração e de conscientização corporal"¹⁴, além de dinâmicas de grupo e psicodramas.

UMA PRIMEIRA DISTINÇÃO ENTRE O INDIVÍDUO PSICOLÓGICO E O SUJEITO DA PSICANÁLISE

É possível identificar semelhanças ou pontos de identidade entre essas diferentes intervenções reeducativas e psicoterápicas? Julgamos que todas as práticas inspiradas nos modelos teóricos de natureza psicológica, acima relacionados – as práticas de cunho organicista, comportamental e gestaltista – pressupõem em comum, em maior ou menor escala, a noção da criança como um organismo dotado de “capacidades” afetivas e cognitivas passíveis de serem potencializadas por meio de estratégias e metodologias diversificadas. Nas palavras de Cordié¹⁵, o indivíduo é concebido como “um mosaico de funções, das quais seria conveniente restaurar a que se encontra deficiente”.

Assim, depois de submetido a testes e diagnosticado um distúrbio de expressão escrita (dislexia, disgrafia ou disortografia) ele passa por sessões de reeducação ortofônica treinando, por exemplo, sua memória visual e auditiva; se o diagnóstico identifica um distúrbio na representação por meio do corpo (dispraxia), ele é encaminhado para a reeducação psicomotriz; e às dificuldades que concernem ao raciocínio e à inteligência, notadamente numa situação de fracasso escolar, o tratamento mais indicado se faz junto ao psicopedagogo ou professor particular; na expectativa de um ensino mais lento e individualizado que, com o auxílio de um novo programa de computador ou outra técnica original, seja capaz de “despertar” na criança seu interesse pelos estudos, “ativar” sua memória” ou “concentrar” sua atenção.

O papel reservado ao psicopedagogo nesse campo de estímulos é o de quem seleciona os mais adequados e calcula seus efeitos, controlando assim (supostamente) as respostas e o próprio comportamento da criança. Já nos referimos, por exemplo, ao planejamento de certas seqüências de ações intercaladas com interrupções da tarefa e a mudanças no ambiente; vale destacar ainda os efeitos das mudanças no timbre de voz do educador, de uma certa cadência na

aprendizagem da tabuada..., enfim, de variáveis do meio que visam, em última instância, maximizar ou potencializar as aprendizagens. O uso de jogos pedagógicos, tão recorrente nas práticas clínicas com crianças, se dá no mesmo sentido: “desenvolver” a memória, a coordenação motora, a lógica de um raciocínio...

Mesmo a terapia integrativa, embora partindo de pressupostos teóricos distintos, também se empenha em intervir desenvolvendo na criança as funções intelectuais, sensíveis, intuitivas ou perceptivas julgadas “embotadas” ou “imaturas”.

Ou seja, são posturas teórico-práticas que, para além de suas variáveis, concebem a pessoa humana como uma personalidade, com traços de caráter relativamente estáveis a conformar uma identidade e determinar uma série de condutas mais ou menos previsíveis. Esta soma de traços de personalidade deixa inferir uma idéia de unidade da pessoa: o indivíduo – aquele que, na acepção do Novo Dicionário Aurélio, permanece “indiviso; constitui uma unidade distinta; com (...) suas características particulares, físicas e psíquicas”.

Ao colocar-se ao lado da consciência e do discurso lógico – e desconsiderar, por outro lado, a dimensão do inconsciente freudiano – o psicólogo e o psicopedagogo inspirado por suas idéias trabalham sobre as manifestações comportamentais do paciente. Supondo que detêm o “controle da situação”, esses profissionais situam-se no papel de “mestres”: eles “sabem” o que não está bem, assim como “sabem” o que é bom para este que os vêm consultar; e vão ajudá-lo: levando-o a “conhecer-se melhor”, a “reencontrar a confiança em si”¹⁶.

A essa concepção psicológica da pessoa – baseada no primado da razão e da consciência – Freud opôs a concepção de sujeito do inconsciente, “falado” por suas palavras e “agido” por seus desejos.

Esse sentido está subentendido nos múltiplos significados que a palavra “sujeito” adquire na linguagem coloquial, no senso comum de acordo, mais uma vez, com o Novo Dicionário Aurélio: “súdito; cativo; obediente; dependente;

submetido"... aos desmandos do inconsciente.

Ou seja, o sujeito fala no inconsciente – pois é ali onde seu discurso se processa, faz sentido e tem sua razão de ser – a despeito da fala sonora ser audível apenas na consciência.

Freud propõe, assim, uma verdadeira “revolução copernicana”: desaloja a consciência de seu papel central no psiquismo, em nome da idéia de um sujeito que não é senhor na sua própria casa. Vejamos mais detidamente o sentido dessa “revolução”, recuperada e ampliada nos anos 50 e 60 por Jacques Lacan.

A SINGULARIDADE DA ORIENTAÇÃO PSICANALÍTICA: O SUJEITO DO INCONSCIENTE

Para se fazer compreender pelo outro o ser humano fala, isto é, enuncia um discurso lógico, linear, ordenado no tempo e no espaço, numa língua comum a seu meio social. Este discurso suporta as operações lógicas e do raciocínio, e configura um funcionamento mental que Freud chama de processo secundário.

Ao processo secundário, Freud opõe o processo primário, característico do funcionamento inconsciente. Trata-se de um sistema – uma linguagem, diria Lacan – no mínimo enigmática, aparentemente desordenada e radicalmente singular. É a linguagem do sonho, no qual uma palavra pode condensar vários sentidos, às vezes contraditórios, ou, então, pode deslocar outra palavra ou imagem que lhe seja próxima em sentido ou sonoridade, ocupando seu lugar.

Entre uma e outra dessas duas ordens, em tudo antagônicas, interpõe-se o mecanismo do recalque, a impossibilitar que os conteúdos recalcados no inconsciente – os significantes ligados às pulsões sexuais (1) – invadam o sistema consciente. Assim, diz-se do sujeito como estando dividido pelo recalque, no desconhecimento do âmago do seu ser. Tal barreira, porém, não é de todo “impermeável”: o próprio sonho, quando o sono levanta o controle dos pensamentos, é expressão do discurso inconsciente; assim como, na vida de vigília, são o sintoma, o ato falho, o lapso de linguagem, a denegação, o

“tropeço” de uma fala associada livremente numa análise, a intuição criadora de um artista..., que volta e meia irrompem no discurso manifesto expressando conteúdos do processo primário.

Este modelo do aparelho psíquico foi descrito por Freud, pela primeira vez, em 1900 – e, praticamente cem anos depois, nos dias de hoje, ainda está longe de alcançar o estatuto de discurso hegemônico. Entre 1920 e 1923, Freud reelaborou sua descoberta original – a de um sistema inconsciente, com suas leis singulares de funcionamento – recorrendo às instâncias do id, ego e superego.

O ego é a sede da consciência, marcada pelo pensamento lógico e próxima, nisso, do conceito psicológico de personalidade. Tal qual o cavaleiro da metáfora freudiana, que trata de conciliar as exigências da cavalgada com as imposições do caminho, o ego se constitui para assegurar a estabilidade do ser diante das forças inconscientes (e “indomesticáveis”) do id – reservatório pulsional – e as exigências morais do superego – instância crítica construída a partir da internalização dos mandatos parentais.

Na definição de Freud¹⁷: “O ego é, na realidade, a parte organizada do id, é uma organização”, que se estabelece a partir do recalque das pulsões e utiliza sua energia “dessexualizada” para os mais diversos fins, entre eles a aprendizagem.

De acordo com Laplanche e Pontalis¹⁸, o ego da segunda teoria do aparelho psíquico é um conceito mais vasto do que o sistema consciente descrito por Freud no primeiro modelo, na medida em que suas operações defensivas, assim como o recalque que exerce sobre as pulsões “são igualmente, na sua maior parte, inconscientes”. Já o id – de cujas diferenciações se origina o ego – equivale aproximadamente ao lugar ocupado pelo sistema inconsciente na primeira elaboração teórica do aparelho psíquico (“aproximadamente” pois, como acabamos de mencionar, o próprio ego é parcialmente inconsciente).

O id é concebido como reservatório pulsional, prestando-se, pois, à realização imperativa do desejo, ali onde não vigora a lei, nem a razão.

O superego, em contrapartida, que se origina a partir do ego, por interiorização das exigências e das interdições parentais, atua como "juiz" e "censor", às vezes implacável, dos ditames do desejo. O superego é, pois, uma formação inconsciente que chega à consciência como um "saber moral", funcionando como padrão de medida dos méritos do sujeito.

Todas essas instâncias, aliás, se estruturam segundo a legalidade do inconsciente e se projetam na consciência – de modo que o segundo modelo ou tópica freudiana do aparelho psíquico não anula o primeiro, mas, pelo contrário, o completa.

Em resumo, e retomando o que se afirmou até aqui, podemos dizer que a psicologia se interessa, essencialmente, pelo estudo da personalidade, que se aproxima do conceito de ego freudiano naquilo que ele tem de consciente; e, na medida em que desconhece a dimensão subjetiva, isto é, o inconsciente, pressupõe a possibilidade de exercer controle sobre o comportamento do paciente e dirigir a cura de seus sintomas. Já a psicanálise, ao debruçar-se justamente sobre o sujeito do (desejo) inconsciente, pressupõe que o essencial do desenvolvimento psíquico escapa ao domínio, uma vez que, como cita a psicanalista Catherine Millot¹⁹, "não se submete o Inconsciente". Em outras palavras, ao considerar sua presença "ausente", o psicanalista e o psicopedagogo inspirado por suas idéias sabem que não têm pleno controle, nem sobre o que dizem e fazem nem, muito menos, sobre o efeito de suas palavras e ações sobre seus ouvintes; pois é ele – o inconsciente – o soberano nesse domínio.

Desse modo, longe da idéia tranqüilizadora de um indivíduo unitário, dono de si mesmo e livre no seu querer, propagada pelas teorias psicológicas, Freud opõe a idéia muito mais inquietante de um sistema em permanente conflito e incerteza. Incerteza do sujeito vivendo no desconhecimento fundamental de si mesmo; incerteza do psicanalista e do psicopedagogo "tocado" por suas idéias, cuja ação, baseada no convencimento pela palavra, acha-se limitada pela seleção que o desejo opera no "ouvido" daquele que o

vem escutar; e incerteza, por fim, dos pais da criança que se encontra em dificuldades.

Recorrendo, mais uma vez, às palavras de Cordié, ao fazer a crítica à crença no suposto caráter inato, estável e mensurável da inteligência: "Uma explicação reducionista, unívoca, é mais tranqüilizadora. Quais genitores não optariam antes pela reeducação de uma insuficiência parcial de aprendizagem de seu filho do que por um novo questionamento de sua relação com ele e a exposição de seus próprios conflitos?".

OS PRIMÓDIOS DO DIÁLOGO ENTRE A PSICANÁLISE E A PSICOPEDAGOGIA

Alguns genitores (poucos, é verdade) e alguns psicanalistas franceses, discípulos de Freud, ousaram tentar. E de sua iniciativa nasceu, nos anos 40, uma instituição para atendimento de crianças e jovens com distúrbios caracteriais e baixo rendimento escolar e, em certos casos, impossibilitados de acompanhar uma escola convencional – isto numa época em que, como já se disse, imperava a tradição experimentalista e comportamental no tratamento desses distúrbios. De acordo com Maud Mannoni²⁰: "O primeiro centro psicopedagógico foi criado em Paris nos anos do pós-guerra, sob o impulso de Georges Mauco, que nunca deixou de lutar, durante mais de vinte anos, para que esse tipo de consultas mantivesse a sua orientação psicanalítica".

A especificidade da proposta do Centro Claude Bernard, onde Mauco trabalhava ao lado de Françoise Dolto, André Berge e outros psicanalistas, estava justamente na consideração da vida inconsciente que cada um traz dentro de si – e isto não apenas durante as sessões de análise, individuais ou em grupo mas, inclusive, no transcorrer dos atendimentos médicos, nas classes de readaptação, nas sessões de psicomotricidade e toda a gama de reeducações complementares que o centro oferecia. Em outras palavras, toda a equipe estava empenhada na compreensão analítica dos comportamentos inconscientes – médicos, pedagogos, assistentes sociais, inclusive os administradores e demais funcionários –

embora cada profissional guardasse sua especificidade. Nas palavras de Millot: "A psicoterapia é realizada por um analista que não desempenha função educacional. Relação educativa e relação analítica estão separadas" – mesmo quando o educador, e é o que de fato costumava ocorrer na instituição, recebesse uma formação psicanalítica. Como também nos adverte Cordié: "Nunca é bom que os ensinantes se ponham a fazer interpretações psicanalíticas ou que os analistas se façam de pedagogos ou de assistentes sociais, o que não exclui um diálogo em que cada um fale a partir de sua posição".

Assim, nada mais distante da intenção desses "pioneiros" do que atacar os sintomas de seus jovens pacientes – gogos, disléxicos, fóbicos escolares... – recorrendo a reeducações tecnicamente "eficazes". Pois a origem de seus distúrbios ou disfunções está no modo como eles se situam em relação aos outros e como os outros a situam.

Mesmo as manifestações do organismo em sua aceção anatômica mais "crua" passam a ser concebidas como manifestações de um corpo erógeno, permeado por representações psíquicas inconscientes que remontam às primeiras relações do bebê com sua mãe – ao contrário do que afirma um certo discurso médico e psicológico organicista (aliás, ainda hegemônico), que atribui, pelo contrário, à biologia a sorte das funções psicológicas e psicomotoras.

Em suma, e em linhas gerais, não se trata de abordar apenas a aprendizagem e seus distúrbios, mas, indo à raiz do problema, trabalhar sobre o recalçamento, a negação e a onipotência, entre outros mecanismos de defesa do ego frente às pressões instintuais e agressivas da libido.

Na década de 1960, cerca de outros quinze centros psicopedagógicos proliferaram na França, embora só dois deles, na opinião de Mauco, contassem com equipes completamente qualificadas: o próprio Centro Claude Bernard, em Paris, e o centro psicopedagógico de Estrasburgo, também fundado em 1946.

Sua proposta terapêutica multidisciplinar atravessou fronteiras no tempo e no espaço,

influenciando a criação, em Buenos Aires, na década de 70, dos Centros de Saúde Mental. Nesses centros argentinos, onde atuam equipes de psicopedagogos, os profissionais "começam a incluir em seu trabalho o olhar e a escuta clínica da psicanálise"²¹ para além do sintoma a ser reeducado. Embasando-se na psicanálise, eles acabaram formando um sem número de discípulos também no Brasil.

Assim é que os primeiros passos na direção da formação da Associação Brasileira de Psicopedagogia a partir da cidade de São Paulo, nos anos 80, não renegaram completamente a abordagem psicanalítica no diagnóstico e tratamento dos distúrbios na aprendizagem – pelas contribuições de profissionais como Leda Maria Codeço Barone, Walter Trinca, Sandra Francesca Conte de Almeida, Jorge Visca e Ana Maria Rodrigues Muñiz.

No IV Encontro de Psicopedagogia promovido por aquela entidade, em 1990, a psicanalista e psicopedagoga Leny Magalhães Mrech, criticando as formas padronizadas no tratamento de crianças deficientes e psicóticas – que propõem, em última instância, seu treinamento e domesticação – bem como a atribuição de suas dificuldades ao enfoque metodológico inadequado, ao uso de materiais errados... – sugere uma outra "escuta" de seu discurso (inconsciente), para além dos rótulos e classificações de deficiência, incapacidade, imaturidade... Desse modo, convidava aqueles sujeitos colocados por seus familiares e educadores na posição daqueles que "não sabem" e "nem podem aprender" – sujeitos cuja existência era pautada, justamente, por suas "incapacidades" – a ocupar um outro lugar, onde seu comportamento patológico se tornasse dispensável.

Retomando, por fim, a referência de Cypel aos "fatores de outra ordem" na consideração dos problemas de aprendizagem (para além daqueles de ordem neurológica), diríamos, fazendo coro aos psicanalistas, que o "impertinente" funcionar do desejo inconsciente se imiscui, decisivamente, entre os tradicionais estímulos e suas respostas supostamente previsíveis.

SUMMARY

A bit of history: psychological and analytical approaches to learning disabilities

This paper delineates the psychopedagogical field of inquiry by looking at its origins as well as its practical and conceptual developments. This historical survey of psychopedagogy attempts to find certain regularities in diverse clinical practices. Reeducational clinical practices, working with a psychological conceptualization of the individual who is objectified in the body, with its standardized and scientifically measurable "disabilities", are looked against other clinical practices that, with a particular conception of the subject as the carrier of learning practices, argue against the possibility of "controlling", "stimulating" or "developing" at will the capacities of those who do not learn exactly because they consider the imponderable dimension of unconscious desire.

KEY WORDS: Learning. Psychoanalysis. Psychology. Unconscious.

REFERÊNCIAS

1. Mauco G. *Psicanálise e educação*. Lisboa: Moraes;1968.
2. Cypel S. Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar. Isto se aprende no ciclo básico. São Paulo:SEE/CENP;1987.
3. Bossa NA. *A psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre:Artes Médicas;1994.
4. Vorcaro A. *Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud;1999.
5. Paín S. *A função da ignorância*. Porto Alegre:Artes Médicas;1991.
6. Deldime R, Demoulin R. *Introdução à psicopedagogia – guia metodológico, exercícios, sistema teórico de referência*. São Paulo:EPU/EDUSP;1977.
7. Scoz BJL. *Psicopedagogia e realidade escolar*. Rio de Janeiro:Vozes;1994.
8. Lajonquière L. *De Piaget a Freud - A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber*. Petrópolis:Vozes;1995.
9. Mrech L. *A deficiência mental como fantasma*. In: *Psicopedagogia - Contextualização, formação e atuação profissional*. Porto Alegre:Artes Médicas;1992.
10. Carraher DW. *Educação tradicional e educação moderna*. In: *Aprender pensando – contribuições da psicologia cognitiva para a educação*. Petrópolis:Vozes;1986.
11. Fagali EQ, Ferretti VMR. *A construção do curso de formação em psicopedagogia: clínica e institucional*. *Rev Construção Psicopedagógica* 1992;1:1-4.
12. Fagali EQ. *A psicopedagogia integrativa: um diálogo com a orientação educacional e pedagógica na escola*, *Rev Construção Psicopedagógica* 1996;3:8-11.
13. Fagali EQ. *Uma janela para um olhar mais holístico do aprender: a psicopedagogia integrativa no trabalho com o indivíduo, com a instituição escolar e a família*. *Rev Construção Psicopedagógica* 1994;2:4-10.
14. Ferretti VMR. *Desvelando conhecimentos*. *Rev Construção Psicopedagógica* 1994; 2:13-4.
15. Cordié A. *Os atrasados não existem - psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre:Artes Médicas;1996.
16. Kupfer MC. *Freud e a educação – o mestre do impossível*. São Paulo:Scipione;1992.
17. Freud S. *Inibições, sintomas e ansiedade*. ESB, Vol. XX, 1925.
18. Laplanche J, Pontalis JB. *Vocabulário da psicanálise*. Lisboa:Moraes Editores;1976.
19. Millot C. *Freud antipedagogo*. Rio de Janeiro:Jorge Zahar;1995.
20. Mannoni M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro:Francisco Alves;1988.
21. Bossa NA, Montti CL. *Pontos de encontro e desencontro na prática psicopedagógica: Argentina e Brasil*. *Rev Psicopedagogia* 1991;22:22.

UMA VISÃO PSICOPEDAGÓGICA DO *BULLYING* ESCOLAR

Anna Carolina Mendonça Lemos

RESUMO – O *bullying* escolar é uma forma de agressão velada dentro da instituição educacional, que acarreta danos, freqüentemente irreversíveis, na vida global dos envolvidos, de modo a destruir-lhes a saúde, psicológica e física. Além de conseqüências como rebaixamento da auto-estima, depressão e marginalização, pode estimular desejos (e atitudes) de suicídio e assassinato. Portanto, merece intervenção de áreas profissionais distintas, preferencialmente em uma atuação em equipe, na qual também participam a família e a escola. A Psicopedagogia, institucional e clínica, pela sua parcela de participação, objetiva resgatar o desejo de aprender perdido da vítima, do agressor e dos espectadores do fenômeno. Portanto, o presente estudo visou desenvolver uma ligação entre o *bullying* e a teoria psicopedagógica, a fim de possibilitar o desenvolvimento de uma intercessão entre ambos, capaz de auxiliar profissionais, pais, interessados e envolvidos.

UNITERMOS: Aprendizagem. Transtornos de aprendizagem. Agressão. Comportamento. Saúde do adolescente.

Anna Carolina Mendonça Lemos - Psicopedagoga associada da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Brasília, assessora da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, psicopedagoga do APRENDIZ – Espaço Psicopedagógico Clínico e Institucional – e membro acadêmico da Associação da Refundação Psicanalítica Internacional – ARPI.

Correspondência

*Anna Carolina Mendonça Lemos
SGAS 915 – Bloco A – sala 309 – Ed. Office Center
Asa Sul – Brasília – DF – 70390-150
Tel.: (61) 3346-3698 – (61) 3348-9009
E-mail: annaclemos@terra.com.br*

INTRODUÇÃO

O *bullying* é um fenômeno de agressão velada, física, verbal ou psicológica, capaz de acarretar enorme prejuízo emocional, psicológico e social no indivíduo vitimizado. Portanto, por se tratar de uma realidade também presente no âmbito escolar, capaz de comprometer o processo de aprendizagem, a psicopedagogia não poderia deixar de analisá-lo, bem como de preparar-se para atuar em situações correlacionadas.

Este artigo pretende desenvolver uma ligação entre o *bullying* e a teoria psicopedagógica, a ponto de possibilitar que os profissionais preocupados com o fenômeno, além dos próprios envolvidos, pais e interessados, recebam mais informações capazes de remetê-los a uma atitude eficaz na prevenção, diminuição, ou quem sabe, no combate ao fenômeno *bullying* e seus efeitos.

A TEORIA PSICOPEGAGÓGICA

A psicopedagogia se ocupa do estudo do processo de aprendizagem humana, de forma preventiva e terapêutica. Entretanto, ainda que o enfoque da psicopedagogia seja os problemas de aprendizagem, é necessário que se ocupe do processo de aprendizagem como um todo, a fim de descobrir as barreiras que impedem ou atrapalham o aprendiz de se autorizar a saber.

Segundo Bossa¹, a Psicopedagogia, atualmente, trabalha com uma concepção de aprendizagem, segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma de relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

Os fatores biológicos (intrínsecos) têm tanta importância quanto os sociais (extrínsecos), pois, além de estarem completamente entrelaçados, são capazes de influenciar positiva ou negativamente o processo de aprendizagem. Portanto, de acordo com Paín², existem dois tipos de condições para a aprendizagem: as externas, que definem o campo do estímulo, e as internas, que definem o sujeito.

Em conformidade, Fernández³ afirma que para aprender é necessário que existam vínculos de aprendizagem, que supõem a articulação com o meio, dos intercâmbios afetivos, cognitivos, orgânicos, simbólicos e virtuais. Tal afirmação infere que a aprendizagem está relacionada a um aprendiz e a um ensinante – este, não somente o professor, mas qualquer pessoa participante do processo educacional do sujeito – e no vínculo estabelecido entre eles.

Ademais, Fernández³ afirma que todo o processo de aprendizagem implica quatro dimensões articuladas, de modo a não ser aceito falar de aprendizagem excluindo qualquer uma. São elas: organismo, corpo, inteligência e desejo.

O organismo, de acordo com Fernández³, constitui a infra-estrutura neurofisiológica de todas as coordenações possíveis e possibilita a memória dos automatismos, ou seja, é um funcionamento já codificado, que necessita do corpo. Em concordância, Weiss⁴ afirma que alterações nos órgãos sensoriais impedirão ou dificultarão o acesso aos sinais do conhecimento. No entanto, é conveniente destacar que pessoas com limitações orgânicas podem não apresentar problemas na aprendizagem, visto que, dentro de suas possibilidades, não há déficit, ou seja, o processo de aprendizagem flui corretamente dentro de suas limitações.

O corpo, por sua vez, é o meio por onde passa a aprendizagem, do início até o seu fim, desde a mais tenra idade. É por meio da exploração do corpo que o bebê começa absorver as suas primeiras aprendizagens e a formar a sua identidade. Dessa forma, os sentimentos e os pensamentos são transmitidos a partir do corpo e, portanto, o conhecimento é fornecido e adquirido igualmente a partir dele.

A dimensão cognitiva, que engloba a inteligência, caracteriza-se pela construção da objetividade, ou seja, refere-se à estrutura lógica. De acordo com Fernández³, a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, a procurar o que é semelhante, o comum. Para tanto, Piaget⁵ afirma que a cognição utiliza os mecanismos de acomodação e de

assimilação, os quais participam da absorção do conhecimento ao longo do processo de amadurecimento das ações mentais da criança em busca de uma organização lógica dos objetos e do mundo. Uma aprendizagem "normal" refere-se a um equilíbrio entre os movimentos assimilativos e acomodativos.

Segundo Fernández³, o conteúdo de um conhecimento provém de um ensino (sistemático ou assistemático), mas a possibilidade de processar este conteúdo depende da presença, no sujeito, de uma estrutura cognitiva, adequada ao nível de compreensão requerido e de um vínculo que possibilite representar esse conhecimento.

A dimensão simbólica, por fim, engloba o desejo e refere-se à construção da subjetividade, ou seja, da apropriação e representação do objeto. De acordo com Fernández³, é o nível simbólico que organiza a vida afetiva e a vida das significações. A linguagem, o gesto e os afetos agem como significados ou significantes, com os quais o sujeito pode dizer como se sente ao mundo. Portanto, expressa nossos sonhos, nossos erros, nossas lembranças, nossas falhas, nossos mitos. Trata-se, por conseguinte, das significações dadas aos representantes psíquicos existentes no inconsciente, caracterizando a importância do meio externo à formação psíquica do sujeito.

Dessa forma, segundo Fernández³, a aprendizagem é um processo que se significa familiarmente, ainda que se aproprie individualmente, intervindo o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo do aprendente e também do ensinante. Assim, no aprender, interagem a elaboração objetivante (inteligência) e subjetivante (desejo). O sintoma instala-se sobre uma modalidade e essa modalidade tem uma construção pessoal a partir dos quatro níveis (organismo, corpo, inteligência e desejo).

Assim, para aprender é necessária a articulação entre os quatro níveis. Então, quando uma dificuldade de aprendizagem se instaura? Ou seja, quando o processo de aprendizagem passa a apresentar falhas, problemas, limitações, inibições ou bloqueios? Quando ocorre desarmonia entre os níveis. E quando ocorre uma desarmonia

entre os níveis? Quando um fator, externo ou interno, possui força suficiente para lhe ser causador.

Fernández afirma que fatores externos à estrutura familiar e individual do sujeito, ou seja, provenientes da ordem educativa, ocasionam o denominado problema de aprendizagem reativo, enquanto que os internos são considerados inibição ou, ainda, sintoma.

Vorcaro⁶, em conformidade, afirma que a causa dos problemas de aprendizagem passa a ser analisada a partir de três modelos: 1) a causalidade orgânica, a qual remete a problemas biológicos, genéticos e físicos; 2) a causalidade a partir de determinação dada pela escola fracassada, ou seja, é decorrente da conduta da escola; e, 3) a causalidade determinada pela posição da criança no discurso dos pais, isto é, oriunda das questões parentais, que demonstram que a série de significantes inconscientes relacionada ao ato de aprender inibiu a aprendizagem.

A escola e a família, portanto, são efetivamente contribuintes e definidores do desenrolar saudável ou do fracasso da aprendizagem. Como educadores, possuem imensa relevância no estímulo a um processo de aprendizagem fluido e sua conduta, sua postura, seu exemplo, sua maneira de lidar com o sujeito, com o objeto de conhecimento e com a forma de circulação do saber são fundamentais para desenvolver no sujeito uma motivação para o saber. Em contrapartida, no caso de uma má condução, são capazes, igualmente, de desenvolver bloqueios e de impedir que a aprendizagem se processe corretamente.

Segundo Paín², os problemas de aprendizagem são perturbações produzidas durante a aquisição e não nos mecanismos de conservação e disponibilidade, embora estes aspectos mereçam consideração. Assim, com exceção das rupturas muito precisas, a significação do problema de aprendizagem não deve procurar-se no conteúdo do material sobre o qual se opera, mas, preferencialmente, sobre a operação como tal.

Portanto, assim como a aprendizagem participa de um processo, a não-aprendizagem também. O não-aprender é oriundo de um

processo desenvolvido no âmbito no qual o sujeito está envolvido, com participação de outras pessoas, outros desejos, outros significantes, embora a um possível fato específico lhe seja atribuída a "culpa". Nota-se, entretanto, que, muitas vezes, o fator gerador da dificuldade de aprendizagem tem menos valor do que o processo dele decorrente.

A psicopedagogia visa, justamente, desenvolver um trabalho com a criança, a família e a escola, sensibilizando-os sobre a importância de sua conduta. Institucionalmente, o trabalho psicopedagógico contribui para a prevenção ou diminuição de dificuldades de aprendizagem, objetivando favorecer um ambiente educacional saudável que não estimule bloqueio ou limitação da aprendizagem, por meio da aplicação de métodos preventivos com os alunos, a equipe de profissionais e a família. Ademais, visa detectar os problemas já instalados e, caso necessário, propor mudanças na estrutura geral da escola, na conduta de profissionais específicos e/ou encaminhar o discente a um clínico.

Clinicamente, a psicopedagogia contribui para o tratamento das dificuldades instauradas. Bossa¹ considera, ainda, que o trabalho clínico na Psicopedagogia tem função preventiva na medida em que, ao tratar determinados problemas, pode prevenir o aparecimento de outros.

O psicopedagogo, ao receber um sujeito com queixa de dificuldade de aprendizagem, seja encaminhado pela escola, por outro profissional, pelos pais ou por iniciativa do próprio aprendiz, inicia um processo diagnóstico para investigação da causa do problema.

A partir do resultado do diagnóstico podem ser adotadas algumas das seguintes medidas: início do atendimento psicopedagógico, encaminhamento a especialistas diversos (seja por não ser atuação de psicopedagogo, seja para trabalho multidisciplinar), intervenção na escola e intervenção na família.

O atendimento psicopedagógico, por sua vez, no caso de o diagnóstico apontar a sua necessidade, está respaldado, de acordo com Amaral⁷, nos seguintes pilares: 1) a re-significação das

fantasias relacionadas ao ato de aprender; 2) a restauração do vínculo que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento; 3) a reconstrução da auto-imagem do sujeito enquanto aprendiz, e; 4) a reparação do vínculo do sujeito com o ensinante.

Segundo Chamat⁸, uma das características mais marcantes da proposta oferecida é a busca e valorização das possibilidades do ser que aprende, viabilizando o caminho para a auto-estima que se constitui a chave-mestra do desenvolvimento do pensamento a partir da internalização da crença em si mesmo e consolidação de um objeto permanente. Isso lhe possibilitará a libertação da afetividade, formação de vínculos e, conseqüentemente, da motivação para a busca do saber.

Em suma, a psicopedagogia visa possibilitar que as quatro dimensões (orgânica, corporal, cognitiva e simbólica), quando desarmônicas, sejam novamente intercambiáveis, a ponto de possibilitar que o processo de aprendizagem deslanche com a fluidez necessária. Ademais, cabe-lhe detectar a causa de tal desarmonia, ou seja, quais questões ocasionam o distanciamento do aprendiz com o saber (orgânicas, escolares, familiares).

O BULLYING ESCOLAR

Embora sempre presente em todas as escolas, o *bullying* passou a ser estudado cientificamente somente nas últimas décadas, tamanha a preocupação dos profissionais ao perceber a capacidade da agressão de gerar traumas, muitas vezes, irreversíveis nos envolvidos.

A violência velada, caracterizada pela constância e repetição de agressões – física, verbal ou psicológica – a uma criança ou adolescente, passou a ser denominada *bullying*.

Segundo Fante⁹, por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente,

acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os às exclusões, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.

Portanto, o fenômeno *bullying* envolve o(s) agressor(es), a(s) vítima(s) e espectador(es).

O agressor costuma estar em situação de poder, autoridade e admiração, atingindo a vítima com constantes emissões de ameaças, intimidações, apelidos maldosos, gozações, humilhações, ofensas, intrigas, xingamentos, agressões físicas, discriminação, constrangimentos, insultos, perseguições, chantagens, dentre outros. Segundo Fante⁹, tal comportamento é decorrente de carência afetiva, ausência de limites e maus-tratos e explosões emocionais violentas provenientes dos pais, caracterizando uma ausência de modelos educativos humanistas éticos. Ademais, podem desenvolver uma tendência ao uso de drogas e ampliação do fenômeno *bullying* em casa e no trabalho.

Os espectadores, ou testemunhas, por razões diversas, assistem à violência, porém nada fazem, mesmo que sejam desfavoráveis ao fato. Para Fante⁹, podem se sentir inseguros e incomodados com a situação e, portanto, também tendem a ter o processo de aprendizagem comprometido.

A vítima, por sua vez, ainda segundo Fante⁹, tende a ter um perfil típico, que engloba “timidez, ansiedade, insegurança, falta de habilidades para se impor, medo de denunciar seus agressores, baixa auto-estima, o que a torna vulnerável e passiva à ação do agressor. Muitas vezes, possui alguma característica física ou comportamental marcante, como obesidade, baixa estatura, sardas, não gostar de praticar esportes, dentre outras, o que a destaca e a faz diferente dos demais, despertando a atenção do agressor.

Em decorrência do *bullying*, a vítima pode desenvolver ou estimular pensamentos suicidas, isolamento, ansiedade, ira, indignação, rebaixamento ainda maior da auto-estima, depressão, medo, traumas, angústia, vergonha, desejo de vingança, problemas psicossomáticos, marginalização, muito sofrimento e aversão à escola.

Fante⁹ afirma que essas mobilizações psíquicas de medo, constrangimento, angústia e raiva reprimida poderão aprisionar sua mente a construções inconscientes de cadeias de pensamentos, que resultarão em dinâmicas psíquicas destrutivas de si mesma e da sociedade como, por exemplo, a instalação do desejo de matar, por vingança, o maior número possível de pessoas, seguido de suicídio. O trágico é que as vítimas desse fenômeno são feridas na área mais preciosa, íntima e inviolável do ser – a sua alma.

Entretanto, mesmo que as seqüelas não atinjam fatalidades irreversíveis, podem acarretar um prejuízo incalculável, em diversos âmbitos, à vítima, aos agressores e às testemunhas, caso não recebam o atendimento necessário.

Segundo Costantini¹⁰, nesses comportamentos, às vezes considerados irrelevantes, pesa de maneira decisiva a ausência de intervenção por parte dos adultos. A escola, portanto, enquanto instituição educadora, não pode ser omissa ao fenômeno *bullying* e deve ser compromissada em ater-se ao fato, buscar atualizar-se e agir de forma eficiente no combate ao mesmo.

Todos os profissionais do âmbito escolar devem estar engajados no processo, comprometidos com a elaboração e desenvolvimento de debates, palestras, campanhas, trabalhos específicos, parceria com a família e com demais profissionais, dentre outros, para que, futuramente, possam se orgulhar do ambiente sadio e pacífico que estimularam, em decorrência do desenvolvimento de uma vinculação entre cognição e afeto dentro do ambiente escolar.

Em contrapartida, em condição de parceria, a família, de todos os envolvidos, não deve deixar que a situação seja resolvida somente pela escola, devendo contribuir com uma participação ativa. A influência familiar é definidora no desenvolvimento da estrutura psicológica da criança e, portanto, os pais devem se comprometer a oferecer-lhe, desde o seu nascimento, uma formação digna, respeitosa e saudável.

Todo o esforço dispensado não será em vão, visto que, de acordo com Beaudoin & Taylor¹¹, o *bullying* e o desrespeito tendem a desaparecer

onde haja um clima de atenção e de vínculo entre as pessoas.

A PSICOPEDAGOGIA E O BULLYING ESCOLAR

De acordo com a teoria psicopedagógica, o *bullying* é considerado um dos atuais causadores de problemas de aprendizagem, visto ser capaz de desarmonizar as dimensões cognitiva, simbólica, orgânica e corporal. A aprendizagem, de acordo com Negrine¹², necessita de motivação como componente inerente ao processo, visto estar sempre presente como desencadeadora da ação.

Em conformidade, Spitz¹³ afirma que os afetos determinam a relação entre percepção e cognição, e servem para explicar comportamentos e acontecimentos psicológicos. Natural, então, que o objeto de aprendizagem deixe de ser objeto de desejo e passe a ser considerado objeto de repulsa, acarretando, portanto, o não-aprender.

Evidente, então, que o processo educacional se torne comprometido, visto que o aluno, desmotivado, passa a não mais ter interesse em frequentar a escola. A partir de então, passa a inventar qualquer motivo para faltar às aulas, não se preocupa em realizar as tarefas, não presta atenção às explicações, não se socializa, enfim, não desenvolve um envolvimento emocional saudável com o ambiente escolar. Em conseqüência, o aprendiz tende à retenção de série, troca de escola e, até mesmo, evasão escolar.

O ambiente escolar, conseqüentemente, torna-se inadequado à vítima, uma vez que os colegas, que deveriam estar enquadrados em um nível de amadurecimento e de comportamento similares, passam a ser considerados como agressores ou impotentes; o agressor, propriamente dito, amedronta-lhe, de modo a fazê-la perder qualquer motivação relacionada ao estudo (ou a si mesma), além de tender a ter o seu próprio processo educacional abalado; as testemunhas passam a ser vistas como rivais e desinteressadas na resolução do problema, além de também poderem estar comprometidas educacionalmente; a família e a escola, por sua vez, quando

desconhecem o fato, igualmente não se tornam contribuinte ao fim do sofrimento e, quando cientes da situação, seja por ignorância ou displicência, freqüentemente ignoram-na, considerando tratar-se de comportamentos comuns à idade e sem importância.

A vítima, conseqüentemente, tende a se excluir de todos os envolvidos e a manter-se em um completo isolamento, por considerar-se sozinha, abandonada e incompreendida. Como, muitas vezes, não pode dispensar a escola, sozinha em seu sofrimento, acaba forçando uma motivação para frequentar aquele espaço, sem, obviamente, aproveitar devidamente as ofertas educacionais, gerando as falhas no seu processo de aprendizagem.

Segundo Fante⁹, a superação dos traumas causados pelo fenômeno poderá ou não ocorrer, dependendo das características individuais de cada vítima, bem como o da sua habilidade de se relacionar consigo mesma, com o meio social e, sobretudo, com a sua família.

Portanto, não sobram dúvidas de que o fenômeno *bullying* é capaz de acarretar prejuízo na aprendizagem daqueles que nele estão envolvidos. Entretanto, como não apenas o campo do conhecimento torna-se comprometido, é necessário que outros profissionais intervenham, além do psicopedagogo, a fim de resgatar os demais desejos perdidos do sujeito.

CONCLUSÃO

O fenômeno *bullying* é capaz de desenvolver sérios comprometimentos ao processo de aprendizagem, visto que desenvolve, na instituição educacional, um ambiente nocivo não somente às vítimas, mas a todos, direta ou indiretamente, envolvidos.

Seus efeitos são capazes de efetivamente desarmonizar as dimensões cognitiva, corporal, simbólica e orgânica, acarretando um conflito entre as questões internas e externas ao sujeito. Os estragos emocionais, sociais e psicológicos graves gerados têm força suficiente para impedir que o sujeito tenha um envolvimento saudável e propício com o objeto de conhecimento.

Embora seja evidentemente estudo da psicopedagogia, o *bullying* deve receber também devida importância de todos os profissionais que atendem à criança, tais como psicopedagogo, psicólogo, pedagogo, psicanalista, dentre outros, todos com o objetivo de fortalecer a estrutura emocional do sujeito e possibilitar que suas relações inter e intrapessoais sejam bem (re)estruturadas.

Ademais, a escola e a família, como contribuintes do surgimento e desenvolvimento do *bullying*, por sua forma de atuação, também devem ser responsáveis pela sua prevenção e pelo seu fim, o que demanda conscientização efetiva do seu papel no processo da estruturação do sujeito.

Portanto, trata-se de um trabalho de combate em equipe, em que cada um deve oferecer uma contribuição eficaz. Evidente que não se trata de algo fácil, não somente, e principalmente, por se tratar de seres humanos – fato que atinge a individualidade, estruturas familiar, social, educacional arraigadas, etc. – mas porque o

próprio fenômeno começou a ser estudado cientificamente há pouco tempo.

Ainda há muito a ser explorado, elaborado, simbolizado sobre o *bullying*, a começar pela própria questão nominal, a qual, no Brasil, continua sem tradução do inglês. Qual seria o motivo para que não haja uma palavra ou um termo equivalente em português?

Dessa forma, concluo este artigo deixando-o em aberto, como demonstração explícita de que a realidade da referida violência merece receber continuado estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus familiares, às Promotoras de Justiça e aos colegas da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, às psicopedagogas do APRENDIZ – Espaço Psicopedagógico Clínico e Institucional – e aos membros da ARPI, que diretamente influenciaram e estimularam a elaboração do presente estudo.

SUMMARY

Bullying in schools: a psychopedagogical vision

School bullying is a form of hidden aggression within the educational institution which causes damage, frequently irreversible, to the lives of those involved; harming - possibly destroying the victim's health, psychological, and physical well being. As well as lowering self esteem, bringing on depression, social isolation and interpersonal problems in later life, bullying can, in the worst case scenarios, push its victims to commit suicide or even murder. Treatment from various professional areas must be sought, preferably in conjunction with family and the school. The objective of Psychopedagogy, both institutional and clinical, is to recover the desire to learn, normally lost by the victim as a result of bullying. The purpose of this study is to establish how psychopedagogy can directly support victims of bullying, and create a link between them, in order to assist the work of professionals, and be informative to families and interested members of the public.

KEY WORDS: Learning. Learning disorders. Aggression. Behavior. Adolescent health.

REFERÊNCIAS

1. Bossa NA. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2000.
2. Paín S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed; 1992.
3. Fernández A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed; 1991.
4. Weiss MLL. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A; 2002.
5. Piaget J. O nascimento da inteligência na criança. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC; 1987.
6. Vorcaro A. Crianças na psicanálise: clínica, instituição, laço social. Rio de Janeiro: Companhia de Freud; 2005.
7. Amaral ALSN. Os quatro pilares do atendimento psicopedagógico. Rev Psicopedagogia 2001; 19(1): 66-9.
8. Chamat LSJ. Técnicas de diagnóstico psicopedagógico: o diagnóstico clínico na abordagem interacionista. São Paulo: Vetor; 2004.
9. Fante C. Fenômeno *bullying*: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2ª ed. Campinas/SP: Veru; 2005.
10. Costantini A. *Bullying*: como combatê-lo, prevenir e enfrentar a violência entre os jovens. São Paulo: Itália Nova; 2004.
11. Beaudoin M, Taylor M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed; 2006.
12. Negrine A. Aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto Alegre: PRODIL; 1994.
13. Spitz RA. O primeiro ano de vida. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2004.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ATRASOS MATURATIVOS – ATENÇÃO AOS ASPECTOS NEUROPSICOMOTORES NA AVALIAÇÃO E TERAPIA PSICOPEDAGÓGICAS

Helena Vellinho Corso

RESUMO – O trabalho aborda as relações entre as dificuldades de aprendizagem e os atrasos maturativos. A revisão teórica procura explorar a natureza desta relação, ao mesmo tempo em que tenta estabelecer uma noção atualizada de maturação, que inclui em seu conceito o fator ambiental. Partindo de evidências clínicas, o estudo apresenta a evolução de três pacientes de psicopedagogia com perfil imaturo mediante o atendimento psicopedagógico. De um lado, a presença de um quadro de imaturidade inicial, nestes casos, ilustra e parece confirmar a relação entre a dificuldade de aprendizagem e atrasos maturativos. De outro lado, verifica-se, pela comparação dos gráficos que traçam o perfil neurológico do paciente antes e depois do atendimento psicopedagógico, o quanto uma terapia de aprendizagem integradora permite, concomitantemente com progressos na aprendizagem, a superação desses atrasos maturativos. O estudo busca a complementaridade da presente abordagem – que considera os aspectos neuropsicomotores da aprendizagem – com as que enfatizam, por exemplo, os aspectos vinculares e relacionais presentes no processo de aprender.

UNITERMOS: Aprendizagem. Transtornos de aprendizagem. Desenvolvimento infantil.

Helena Vellinho Corso – Psicopedagoga; Associada Titular da Associação Brasileira de Psicopedagogia; Professora universitária; Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

*Correspondência
Helena Vellinho Corso
Rua Carlos Mangabeira, 199, apto. 1002 – Centro Bagé – RS - 96400-490
Tel: 0xx53 3242-6465*

INTRODUÇÃO

A frequência com que quadros de imaturidade neuropsicológica são diagnosticados em pacientes com dificuldade de aprendizagem suscita a questão das relações entre as dificuldades de aprendizagem e os atrasos maturativos. Qual seria a natureza desta relação? E com que conceito de maturação se está trabalhando? A revisão teórica desta questão, abordada em uma primeira parte deste trabalho, revela uma variedade de teorias que explicam as dificuldades de aprendizagem em função daqueles atrasos maturativos. Tais teorias utilizam conceitos diversos de 'maturação'. Em algumas, a maturação inclui conotações deterministas e essencialmente biológicas, sendo o desenvolvimento compreendido como decorrente de fatores exclusivamente internos, genéticos. Em outras teorias, a maturação tem um significado mais aberto, de modo que o desenvolvimento é visto como um processo resultante tanto de processos internos quanto de fatores externos à pessoa, como a experiência e a aprendizagem.

A discussão crítica das teorias que atribuem as dificuldades de aprendizagem a atrasos maturativos leva à reflexão sobre os diferentes aspectos envolvidos no processo de aprendizagem e na dificuldade de aprender – o que torna necessária uma variedade de aportes teóricos na prática clínica psicopedagógica. De um lado, propõe-se que na compreensão desta dificuldade é possível integrar à consideração da questão maturativa outras abordagens em Psicopedagogia que apontam, por exemplo, para questões vinculadas e relacionais como fatores decisivos na conformação tanto de uma aprendizagem saudável como de uma dificuldade neste terreno. De outro lado, considera-se que os aspectos orgânicos e corporais vêm sendo pouco enfocados e/ou explicitados nas produções teóricas em psicopedagogia, e, talvez, também na abordagem psicopedagógica clínica das dificuldades de aprendizagem.

Partindo, então, das relações entre as dificuldades de aprendizagem e os atrasos maturativos, o trabalho procura enfatizar os aspectos neuro-

psicomotores presentes em todo processo de aprendizagem, o que vai ser exemplificado no caso da aprendizagem da escrita. É em função da requerida atenção a esses aspectos neuropsicomotores que se argumenta no sentido da necessária complementaridade entre a avaliação psicopedagógica e a avaliação neuropediátrica.

A apresentação, na parte final do trabalho, da evolução de três pacientes de psicopedagogia com perfil imaturo mediante o atendimento psicopedagógico permite ilustrar as relações entre as dificuldades de aprendizagem e os atrasos maturativos e, conseqüentemente, reafirmar a complementaridade das avaliações referidas acima.

Busca-se, ao longo do texto, remeter a consideração dos aspectos neuropsicomotores na clínica psicopedagógica a uma questão de fundo, mais ampla, qual seja a das relações entre a aprendizagem e o próprio processo de desenvolvimento. Ao se levar em conta a globalidade deste processo, em que diferentes aspectos – orgânicos, motores, cognitivos, emocionais, sociais – encontram-se integrados e evoluem de forma interdependente, pode-se compreender a indispensabilidade de dados neurológicos na avaliação da dificuldade de aprender. Ao mesmo tempo, pode-se compreender como uma terapia psicopedagógica que situa a dificuldade de aprender no contexto deste desenvolvimento, abrangendo-o, é capaz de reverter quadros de imaturidade neuropsicológica juntamente com a reversão da própria dificuldade de aprender. É o que a evolução satisfatória dos casos clínicos apresentados permite comprovar.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E ATRASOS MATURATIVOS

Utiliza-se, nesta seção, a revisão de Romero¹ sobre as teorias que atribuem as dificuldades de aprendizagem a atrasos maturativos. Iniciando por situar tais abordagens no conjunto total de teorias sobre dificuldades de aprendizagem, o autor postula que suas causas têm sido atribuídas ou às condições intrínsecas da pessoa que apresenta a dificuldade (herança genética,

atrasos maturativos), ou a circunstâncias ambientais (características da família e da escola), ou, ainda, a uma combinação desses dois fatores, em que as condições pessoais são influenciadas, positiva ou negativamente, pelo meio. Segundo Romero¹, esta última seria a perspectiva adotada pelas teorias que relacionam dificuldades de aprendizagem com atrasos maturativos.

As definições atuais de 'maturação' permitem a compreensão do 'peso' das condições ambientais e sua interferência nos aspectos neurológicos e/ou psicológicos, no sentido de determinar a aparição de uma dificuldade de aprendizagem. De fato, a retrospectiva histórica do conceito de maturação permite constatar as transformações pelas quais tem passado esta noção na psicologia da educação. Se num primeiro momento tal conceito assumia uma conotação biológica e determinista (desenvolvimento regulado por fatores puramente genéticos), ele evoluiu para significados mais abertos, em que o fator ambiental teria um papel importante no desenvolvimento. Em algumas abordagens, a maturação é equiparada à aquisição de "disposições" ou "disponibilidades": as mudanças fisiológicas ou internas seriam completadas por fatores externos à pessoa, como a experiência ou a aprendizagem.

Romero¹ destaca que a preponderância dos fatores genéticos ou das influências ambientais no desenvolvimento varia conforme a seqüência evolutiva ou a conduta de que se trate. Assim, a aparição e o desenvolvimento de condutas filogenéticas – isto é, destrezas e capacidades características da espécie humana, como o acesso à postura bípede, por exemplo – dependeriam quase que exclusivamente de fatores genéticos. Já nas condutas de caráter psicossocial, os fatores externos, como a experiência e a aprendizagem, terão um papel preponderante em relação aos fatores genéticos. Em relação a estas condutas, a maturação seria entendida como uma disposição, referindo-se à interação da própria maturação biológica com aprendizagens e experiências específicas. Tal concepção, portanto, restringe o âmbito do maturativo-biológico às condutas filogenéticas e aos momentos iniciais de sua

aparição, e concede um papel de importância ao ambiente no desenvolvimento. Em resumo, a maturação é considerada como "uma condição dinâmica que depende das características neurológicas, neuropsicológicas e psicológicas da pessoa e, em menor medida, mas de forma importante, também depende do ambiente (familiar, escolar) em que ocorre o desenvolvimento"¹.

O mesmo autor divide em dois grupos as teorias sobre atrasos maturativos: 1) o que considera os atrasos na maturação neurológica e neuropsicológica e 2) o que fala em atrasos na maturação de funções psicológicas, embora não haja total clareza sobre a independência do segundo em relação ao primeiro.

Entre as teorias do primeiro grupo, há desde as que defendem o atraso estrutural-neurológico como causa das dificuldades de aprendizagem (a maioria em desuso) às que falam em atrasos evolutivo-funcionais do hemisfério cerebral direito ou do esquerdo. Apesar das diferenças entre as abordagens, seria possível identificar idéias centrais comuns às teorias que explicam as dificuldades de aprendizagem a partir de atrasos na maturação neurológica, tais como:

- A estrutura e funcionamento cerebral desempenham papel fundamental em qualquer processo de aprendizagem;
- Os atrasos referem-se a alterações que afetam a estrutura central ou seu funcionamento, nos dois casos, havendo conseqüências sobre o desenvolvimento;
- As dificuldades de aprendizagem são causadas por deficiências em processos psicobiológicos básicos que, embora não tendo sérias conseqüências cognitivas, interferem nas aprendizagens escolares;
- Tais deficiências nos processos psicobiológicos resultam de atrasos maturativos neurológicos que afetam, estrutural e/ou funcionalmente, áreas específicas do cérebro responsáveis por aqueles processos;
- A interação entre as características específicas da criança e de seu ambiente (principalmente a família, mas também a escola em alguns aspectos), influi na importância, duração e,

mesmo, no próprio surgimento da dificuldade de aprendizagem.

As diferentes teorias do segundo grupo, que se referem a atrasos maturativos psicológicos como explicação das dificuldades de aprendizagem, apresentam postulados comuns:

- Certas funções psicológicas desenvolvem-se em um determinado ritmo, e estas progressões são relativamente espontâneas e invariáveis, não geradas nem determinadas pelo ambiente, embora este possa modular e modificar tais progressões;
- O desenvolvimento é mais lento em algumas crianças, e isto se deve, nas teorias maturativistas mais rígidas, a causas genéticas, enquanto que as teorias mais flexíveis que utilizam o conceito de "disposição" afirmam que situações ambientais críticas, durante os primeiros anos de vida, afetam o desenvolvimento;
- A natureza das dificuldades de aprendizagem é cognitiva e evolutiva, sendo que os atrasos no desenvolvimento estão presentes mesmo antes que a criança seja submetida a um processo sistemático de ensino e aprendizagem;
- Em testes psicométricos, as pessoas com dificuldades de aprendizagem não obtêm pontuações significativamente mais baixas do que as pessoas sem dificuldades, e quando elas recebem atenções psicopedagógicas adequadas, as dificuldades desaparecem.

Romero¹ destaca que as funções psicológicas em atraso podem dizer respeito ao desenvolvimento perceptivo e psicomotor, ao desenvolvimento de processos psicolinguísticos, ao desenvolvimento da atenção, ao desenvolvimento funcional da memória – havendo sempre uma incidência negativa sobre as aprendizagens escolares. Por exemplo, os atrasos no desenvolvimento perceptivo e psicomotor afetam funções como percepções e discriminações espaciais, coordenação (tanto a dinâmica geral, quanto a visomotora), motricidades ampla, fina, bucofacial e ocular – o que incide diretamente sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, não deixando de

afetar outras aprendizagens, como a da matemática. Da mesma forma, a atenção é requisito imprescindível para aprender.

APORTES TEÓRICOS E PRÁTICA CLÍNICA NO ATENDIMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

São várias as críticas às teorias que atribuem as dificuldades de aprendizagem a atrasos maturativos. Aponta-se, por exemplo, a dificuldade de atribuir fundamentalmente à maturação o desenvolvimento de processos psicológicos complexos, que seriam mediados por variáveis de outra natureza, inclusive as ambientais. O fato é que, como o exame de Romero¹ permite concluir, quanto mais flexível e aberto for o conceito de maturação utilizado pela teoria, mais espaço é concedido às condições ambientais na determinação do atraso no desenvolvimento e da dificuldade de aprendizagem.

A própria psicologia evolutiva, em suas abordagens e modelos contemporâneos², entende que as mudanças psicológicas observadas ao longo da vida humana seguem uma trajetória fixa e previsível apenas no começo do desenvolvimento, já que aí elas dependem da maturação. Entretanto, quanto mais distante o sujeito estiver do princípio do ciclo vital individual, menos imposições a maturação fará ao desenvolvimento psicológico. À medida que nos distanciamos dos primeiros anos de vida, as mudanças decorrem predominantemente de influências ambientais, sendo que a maturação limita-se a abrir possibilidades de desenvolvimento sobre as quais a cultura vai introduzindo múltiplas influências. O entorno do sujeito se configura em contextos, tanto amplos (cultura, momento histórico, grupo social), como restritos (família), que exercerão múltiplas influências sobre o desenvolvimento psicológico humano.

Não é o caso de fazermos uma eleição por uma ou outra teoria explicativa da dificuldade de aprendizagem. Penso, isto sim, que diferentes explicações (ou explicações com enfoques diferenciados) para a dificuldade de aprender podem ser bastante complementares – e não

excludentes – considerando a complexidade do fenômeno em questão. De fato, um conceito aberto de maturação permite integrar outras abordagens em Psicopedagogia que apontam, por exemplo, para questões vinculares e relacionais como fatores decisivos para o desenvolvimento e a aprendizagem – aspectos que configuram, justamente, o ambiente em que se desenvolve o sujeito.

O que parece ser impossível é a compreensão do processo de aprendizagem desvinculado do desenvolvimento. Desenvolvimento e aprendizagem são processos interdependentes, afirmação que não torna obrigatória a discussão sobre a precedência de um sobre o outro (evitando-se, desta forma, o debate entre as posições teóricas de Piaget³ e Vygotsky⁴). A consideração da aprendizagem e do desenvolvimento como processos integrados e interdependentes configura, parece-me, um verdadeiro marco epistemológico que norteia a prática clínica psicopedagógica, guiando a investigação da dificuldade de aprender e orientando, também, a própria terapia. Ao mesmo tempo, é necessário levar em conta a globalidade deste processo de desenvolvimento, em que seus diferentes aspectos encontram-se integrados e evoluem de forma interdependente.

Assim, a verificação de diferentes aspectos do desenvolvimento, incluindo aspectos maturativos orgânicos, é muito relevante num processo avaliativo em Psicopedagogia, assim como é relevante focar o próprio processo de desenvolvimento global – junto com a aprendizagem – na terapia psicopedagógica.

Esta argumentação vai no sentido de que a prática clínica psicopedagógica requer aportes teóricos variados. Uma “eleição” teórica quando se trata de entender a dificuldade de aprendizagem pode se configurar em uma restrição importante na visão do psicopedagogo sobre seu paciente e sobre sua dificuldade de aprender, o que torna também restritas as possibilidades terapêuticas de seu trabalho clínico. Caso a noção de dificuldade de aprendizagem que o terapeuta possui se prenda exclusivamente aos aspectos

vinculares e relacionais da vida do sujeito (em uma abordagem mais psicanalítica), ou aos aspectos cognitivos (em uma abordagem mais piagetiana), então outros aspectos do desenvolvimento do sujeito também implicados nos processos de aprendizagem poderão ficar de fora de sua investigação no momento da avaliação, também deixando de ser abordados na terapia. É nesse sentido que a consideração das relações entre as dificuldades de aprendizagem e os atrasos maturativos, bem como a verificação de possíveis atrasos maturativos pelo médico neuropediatra, instrumentaliza a prática clínica psicopedagógica.

ASPECTOS MATURATIVOS, DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E APRENDIZAGEM

Já parece ser consenso na literatura psicopedagógica o fato de que múltiplos aspectos estão envolvidos na aprendizagem humana, e, como consequência, na dificuldade de aprender. Há muito se superou a idéia de que apenas processos cognitivos estão aí envolvidos. Por exemplo, a reconhecida noção de que o processo de aprendizagem supõe uma interação contínua entre, de um lado, processos cognitivos e, de outro, processos da ordem do subjetivo, do desejo, da emoção, determinou a incorporação da psicanálise no corpo teórico da psicopedagogia⁵.

O fato de que o organismo biológico é a infra-estrutura em que se assentam todos os processos psíquicos, incluindo a aprendizagem, torna necessária a consideração do desenvolvimento físico e psicomotor (e dos aspectos neurológicos aí implicados) quando se abordam, quer a nível teórico, quer a nível prático (exame da dificuldade de aprendizagem de um paciente), questões de aprendizagem e de dificuldade de aprendizagem.

Entretanto, embora a assertiva que destaca o papel do organismo e do corpo junto com a cognição e a emoção no processo de aprender seja facilmente aceita entre os psicopedagogos, a dimensão orgânica e corporal parece ser ainda pouco enfocada. Conforme ponderei em trabalho

anterior⁶, o exame do desenvolvimento psicomotor em suas relações com a aprendizagem vem sendo pouco enfatizado nas últimas produções teóricas no campo da Psicopedagogia e da Psicologia da Educação, que vêm privilegiando, em suas análises, outros aspectos que incidem sobre a aprendizagem, tais como, por exemplo, fatores psicogenéticos, lingüísticos, sociais e escolares. Não menos importante, entretanto, é a consideração dos impactos do desenvolvimento psicomotor sobre a aprendizagem, sendo aquele desenvolvimento considerado como resultado tanto da maturação orgânica, que abre a porta para cada nova aquisição, quanto das circunstâncias ambientais da criança⁷.

Ao se considerar a aprendizagem como um processo totalmente imbricado no desenvolvimento psicomotor (que responde a fatores maturativos orgânicos, como o crescimento e mudanças do cérebro, tanto quanto à experiência da criança em seu ambiente), ganha todo sentido e importância teórica a análise das relações entre dificuldades de aprendizagem e atrasos maturativos. Da mesma forma, ganha todo sentido e importância prática, para efeitos de avaliação e terapia, a consideração deste aspecto da realidade do paciente da clínica psicopedagógica.

A ênfase que faço nos aspectos neuropsicomotores para a correta abordagem psicopedagógica da dificuldade de aprendizagem não corresponde a uma visão que reduz tal dificuldade àqueles aspectos. A própria neuropediatria, em suas abordagens atuais, considera a importância da observação de outros aspectos, além dos neurológicos, na avaliação das dificuldades de aprendizagem. Rotta⁸ explica que, em que pese o fato inquestionável de que a aprendizagem se passa no sistema nervoso central, muitas são as situações extra-SNC que interferem nela, de modo que "um cérebro com estrutura normal, com condições funcionais e neuroquímicas corretas e com um elenco genético adequado, não significa 100% de garantia de aprendizado normal". Segundo a autora, em uma situação de fracasso escolar há que se considerar os fatores relacionados com a família, com a escola

e com a criança (sendo que os problemas neurológicos não esgotam este tipo de fator).

ASPECTOS MATURATIVOS, DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR E APRENDIZAGEM – O EXEMPLO DA ESCRITA

O desenvolvimento psicomotor está imbricado em todos os processos de aprendizagem. Tomar uma aprendizagem específica para análise pode auxiliar na compreensão do quanto os aspectos psicomotores estão aí implicados, servindo-lhe de suporte. Proponho que pensemos na aprendizagem da escrita. Tal escolha acontece, em primeiro lugar, porque a escrita se constitui em ferramenta de integração social e cultural, e configura um pré-requisito para o avanço escolar. Em segundo lugar, porque nos casos clínicos apresentados a seguir a escrita era o aspecto predominantemente comprometido.

Ora, a escrita depende de certas destrezas instrumentais incontestáveis, cujo exame tem sido relegado a um segundo plano. Sem proceder à redução de um fenômeno complexo e multifacetado como a escrita (cuja aprendizagem envolve condições intelectuais, lingüísticas, emocionais e sociais) à questão do controle do movimento, há que se considerar a presença de um componente de controle motor de primeira magnitude nesta tarefa gráfica. Os aspectos motores que são acionados quando a criança escreve têm relação com inúmeras funções psicomotoras⁷. Destrezas motoras globais, que afetam a motricidade grossa ou ampla e o controle postural, bem como destrezas segmentadas, que afetam a motricidade fina e o controle óculo-manual ou viso-manual, estão diretamente ligadas à possibilidade de escrever de modo eficiente.

Todo um progresso psicomotor, que acontece em estreita relação com o desenvolvimento físico e com mudanças cerebrais, permite o desenvolvimento do controle do próprio corpo e destas destrezas amplas e segmentadas. Ao longo deste desenvolvimento, os movimentos crescem em independência e coordenação: ao mesmo tempo em que é capaz de controlar separadamente cada

segmento motor, a criança torna-se aos poucos capaz de coordenar estes movimentos independentes, formando movimentos complexos. Além disto, a criança torna-se capaz de automatizar a seqüência que forma estes movimentos complexos, sem precisar prestar atenção neles enquanto os executa.

Todos esses progressos motores que podem ser observados nas ações da criança, incluindo aí o gesto gráfico que envolve a escrita, estão em relação com uma "psicomotricidade invisível", isto é, com aspectos menos visíveis, ou difíceis de serem observados à primeira vista⁷. Estes aspectos têm, todos eles, incidência direta sobre diferentes aprendizagens escolares, inclusive a aprendizagem da escrita. Entre eles estão a estruturação do espaço (relacionada com a consciência das coordenadas nas quais nosso corpo se move e nas quais transcorre nossa ação), a tonicidade muscular (o tônus repercute no controle postural e também se relaciona com a manutenção da atenção, além de ter estreita relação com as emoções e a personalidade) e o equilíbrio (condição de todo movimento e de toda ação).

O domínio progressivo do gesto gráfico, do qual depende a escrita, está em íntima relação com todo este desenvolvimento psicomotor. A clínica psicopedagógica é rica em exemplos do quanto um desenvolvimento psicomotor falho ou defasado afeta a aprendizagem da escrita. Fenômenos como dor, suor, desconforto ao escrever, lentidão, caligrafia torpe – que, diga-se de passagem, são normalmente menosprezados por muitos pais e, inclusive, professores – afetam toda a possibilidade de escrever. Graças ao desenvolvimento, por Leonhardt⁹, de um instrumento diagnóstico específico, o "mapeamento da dor gráfica", temos hoje mais e melhores condições de diagnosticar e tratar tais disgrafias, ou "dispraxias ligadas ao ato gráfico". Esta dificuldade, como a experiência clínica revela e a literatura consultada destaca, não fica circunscrita ao aspecto motor, ampliando-se e determinando o que a mesma autora denomina de "patogenia do ciclo de inibições nas disgrafias", posto que, sobre um fundo dispráxico, instaura-

se sofrimento, inibição e fragilidade nas relações de aprendizado, trabalho e convívio social.

COMPLEMENTARIDADE ENTRE AVALIAÇÕES PSICOPEDAGÓGICA E NEUROPEDIÁTRICA

A incidência direta de funções neuropsicológicas em todo processo de aprendizagem – como buscamos analisar de forma um pouco mais detida no caso específico da escrita – requer seu exame num processo avaliativo da dificuldade de aprendizagem, o que é feito pelo médico neuropediatra. A abordagem do paciente neuropediátrico, como esclarecem Rotta et al.¹⁰, envolve anamnese, exame físico, exame neurológico (abrangendo psiquismo, linguagem, atitudes, fâcies, equilíbrio, motricidade, função sensitiva e nervos cranianos), e o exame neurológico evolutivo. Na criança acima de 7 anos, faz-se o exame das funções corticais superiores, com provas que avaliam orientação, memória, desenho da figura humana, gnosias, praxias, linguagem e cálculo.

O Exame Neurológico Evolutivo atende, segundo os mesmos autores, à necessidade de uma semiologia neurológica própria para a criança, posto que o exame desta "mostra o desempenho de um momento de um ser em pleno processo de desenvolvimento neuropsicomotor; portanto, capaz de sofrer alterações dependentes da função de estruturas que estão, também, em ativa evolução". Tal exame evolutivo, abrangendo linguagem, lateralidade, equilíbrio estático, equilíbrio dinâmico, coordenação apendicular, coordenação tronco-membros, persistência motora, sincinesias, tono muscular, reflexos e sensibilidades, permite traçar "um perfil dessas crianças em relação a essas funções, que, com freqüência, quando imaturas, apresentam um perfil neurológico discrepante". Deve-se a Rotta a aplicação pioneira do exame neurológico evolutivo no estudo das dificuldades para a aprendizagem, em tese (defendida em 1975) que concluiu pelo valor diagnóstico e prognóstico do exame.

Minha prática clínica só faz confirmar a importância deste exame na avaliação da

dificuldade de aprendizagem, razão pela qual enfatizamos a complementaridade entre as avaliações psicopedagógica e neuropediátrica. De posse do perfil neurológico do paciente, o psicopedagogo pode:

- Compreender o grau de comprometimento das funções neuropsicomotoras no quadro total da dificuldade de aprendizagem do paciente, colocando tais dados em relação com outros aspectos (cognitivos, gráfico-plásticos, projetivos, escolares, familiares) também aferidos na avaliação psicopedagógica;
- Obter e oferecer à família, a partir daquela compreensão, alguma noção quanto ao tempo da atenção psicopedagógica necessária (quanto maior a imaturidade diagnosticada, maior, possivelmente, o tempo de atendimento psicopedagógico demandado);
- Enfocar no contexto da terapia os aspectos mais comprometidos;
- Acompanhar os resultados da terapia mediante reavaliações neuropediátricas que traçam novos perfis;
- Fazer os redirecionamentos cabíveis nos recursos e estratégias terapêuticas, em função dos achados das reavaliações neuropediátricas e psicopedagógicas.

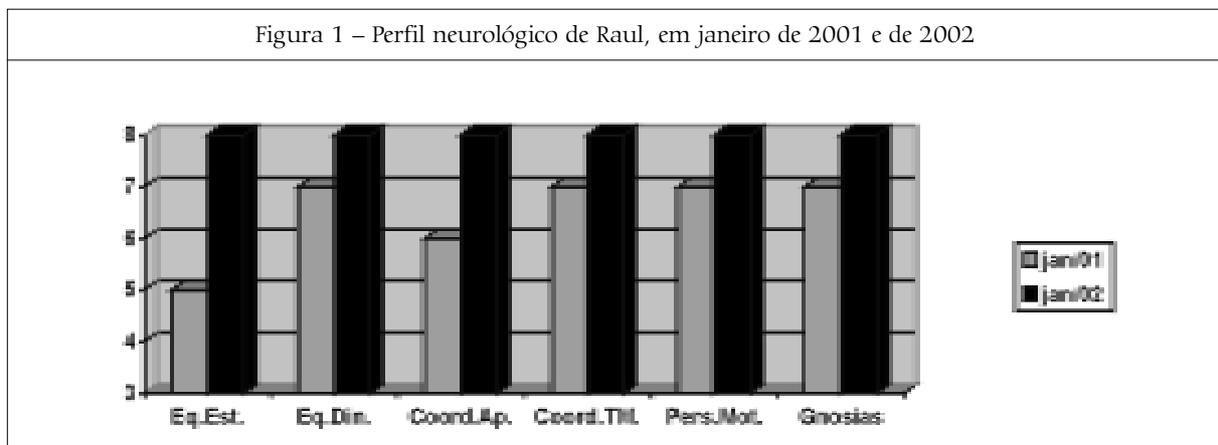
Por todos estes aspectos, a avaliação neuropediátrica e, especificamente, o exame neurológico evolutivo, têm um caráter instrumentalizador da prática do psicopedagogo.

Três casos clínicos

Passo agora a relatar três casos clínicos, nos aspectos que se relacionam ao tema focado no presente estudo. Nos três casos, uma avaliação neuropediátrica foi solicitada como complemento à avaliação psicopedagógica. Nos três casos, um perfil de imaturidade foi diagnosticado, em quadros coerentes com as dificuldades de aprendizagem apresentadas. Para o acompanhamento do quadro de imaturidade inicial, bem como das modificações positivas constatadas com a atenção médica e psicopedagógica dispensada aos pacientes, utilizo os dados fornecidos pela médica neuropediatra, relativamente ao exame neurológico evolutivo.

Caso 1 - Raul, 7 anos e 7 meses, segunda série do ensino fundamental. Muito inteligente, suas dificuldades centram-se na escrita, especialmente em seus aspectos motores: apresenta preensão atípica, traçado torpe, macrografismo, lentidão, além de manifestações de dor e cansaço nas tarefas gráficas. A avaliação neuropediátrica aponta para um perfil neurológico imaturo, com defasagens no desenvolvimento da coordenação fina e do equilíbrio estático, quadro este relacionado com hipotonia muscular, maior de mãos e de pernas. Na Figura 1, a coluna cinza mostra os atrasos maturativos verificados em janeiro de 2001. A distância entre a idade cronológica e o desenvolvimento alcançado pode ser verificada em coordenação apendicular

Figura 1 – Perfil neurológico de Raul, em janeiro de 2001 e de 2002



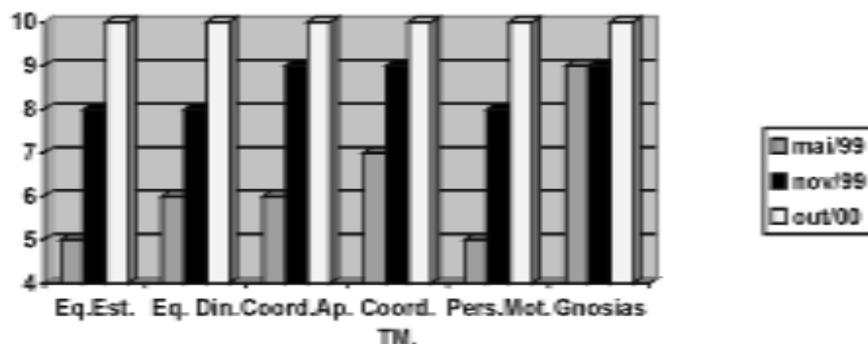
(defasagem de um ano) e em equilíbrio estático (defasagem de dois anos). A coluna preta dá conta do importante progresso verificado na avaliação médica realizada um ano depois, em janeiro de 2002, quando as imaturidades constatadas anteriormente são superadas. Nesta última avaliação, a médica atesta, também, a quase normalidade da tonicidade das mãos e o progresso, também significativo, na tonicidade de pernas. Ao mesmo tempo, as reavaliações realizadas na terapia psicopedagógica, ao longo do mesmo período, revelam os progressos notáveis na situação de aprendizagem de Raul. A disgrafia é progressivamente superada, e ele alcança um controle significativamente superior do traço, logrando uma caligrafia harmoniosa e suficientemente veloz.

Caso 2 – Bernardo, 8 anos e 10 meses, terceira série do ensino fundamental. Trazido para avaliação psicopedagógica em função do baixo rendimento escolar, sua dificuldade de aprendizagem envolvia leitura, escrita e operações matemáticas, ainda que o aspecto da escrita fosse o mais comprometido. A avaliação neuropsiquiátrica, realizada na seqüência da psicopedagógica (também em maio de 1999) revelou um quadro de significativa imaturidade psiconeurológica. Na Figura 2, a coluna cinza mostra defasagens importantes no desenvolvimento de cinco dos seis aspectos examinados, chegando a uma defasagem de mais de 3 anos e meio nas

funções equilíbrio estático e persistência motora, enquanto que nas funções de equilíbrio dinâmico e coordenação apendicular a defasagem é de dois anos e meio, e, em coordenação tronco-membros, a imaturidade é de um ano e meio. Após cinco meses e meio de atendimento, aliado ao tratamento com a medicação estimulante da atenção prescrita, o exame das funções neurológicas já atesta uma importante melhora, como se vê, na mesma figura, na coluna preta, que corresponde à avaliação de novembro de 1999. Nesta data, quando Bernardo contava com 9 anos e 4 meses, a defasagem em coordenação de mãos e coordenação tronco-membros é superada; por outro lado, as funções equilíbrio estático e persistência motora têm, nestes meses, um desenvolvimento equivalente a três anos, enquanto que em equilíbrio dinâmico a progressão corresponde a dois anos. Passados mais 11 meses, quando Bernardo já contava com 10 anos e 3 meses, a avaliação médica mostra um perfil neurológico normal. A esta altura, as condições de aprendizagem do menino já eram bastante superiores, tendo a escrita evoluído consideravelmente. Ainda assim, o atendimento psicopedagógico se fez necessário por mais um período de tempo, já que as conquistas na aprendizagem não alcançaram – na mesma época – a mesma estabilidade verificada no quadro do desenvolvimento neurológico.

Caso 3 - Alberto, 9 anos e 1 mês, quarta série do ensino fundamental. A dificuldade do paciente

Figura 2 – Perfil neurológico de Bernardo, em maio de 1999, novembro de 1999 e outubro de 2000



centrava-se na escrita. Um traçado significativamente lento convivia com fenômenos de dor e suor, dificultando o acompanhamento das atividades escolares, apesar de tratar-se de um menino muito inteligente. A avaliação neurológica inicial mostra um quadro de imaturidade neuropsicológica compatível com uma hipotonia muscular, resultando em defasagens no desenvolvimento de funções como coordenação apendicular (defasagem de dois anos), equilíbrio estático e dinâmico (defasagem de um ano) e persistência motora (defasagem de um ano), o que pode ser verificado acompanhando-se a coluna cinza (Figura 3). Neste caso, apenas o atendimento psicopedagógico foi indicado e, um ano depois, o perfil neurológico de Alberto já apresenta progressos significativos (coluna preta), revelando apenas uma defasagem, menor, em persistência motora. Também na escrita os progressos ficam evidenciados e, embora não tendo recebido alta psicopedagógica nesta mesma época, o acompanhamento e rendimento escolar de Alberto já são bastante superiores.

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM EM TERAPIA PSICOPEDAGÓGICA

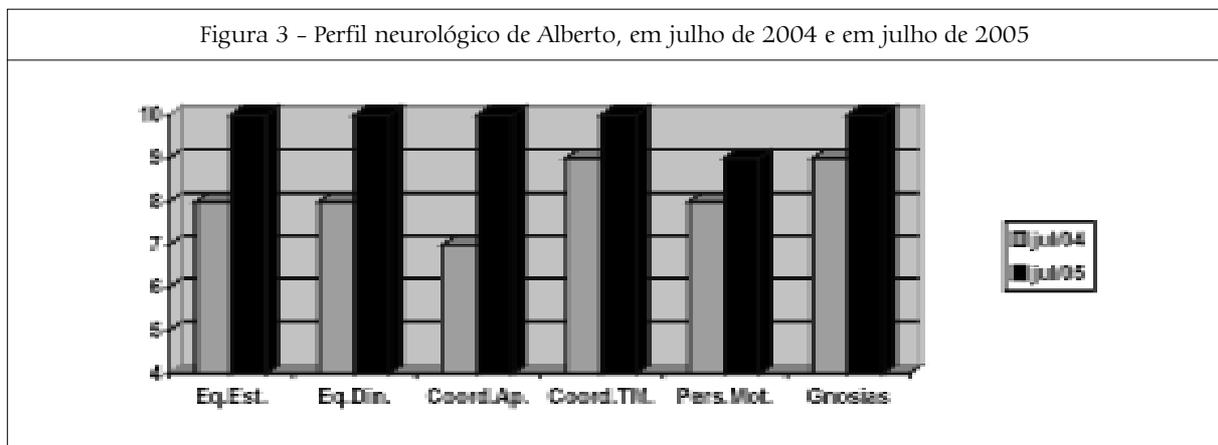
Viu-se como, nos três casos citados, as dificuldades de aprendizagem encontravam correspondência com um quadro de imaturidade psiconeurológica, ao mesmo tempo que, com a evolução da terapia psicopedagógica, e os

progressos no terreno da aprendizagem, novas avaliações neuropediátricas apontaram para a superação de atrasos maturativos antes verificados.

A evolução significativa dos sujeitos, para além do foco específico deste estudo, levanta inevitavelmente a questão do trabalho realizado na clínica psicopedagógica, ou, mais especificamente, da linha terapêutica seguida. Cabe fazer algumas considerações a este respeito, antes que uma conclusão apressada do leitor faça supor que o trabalho com estas crianças privilegiou de alguma maneira a aquisição, por meio de algum trabalho mecânico e fragmentado, das "habilidades" defasadas segundo o exame médico.

A ênfase dada neste trabalho aos aspectos neurológicos, neuropsicológicos e psicomotores presentes nas dificuldades de aprendizagem não significa que o atendimento psicopedagógico realizado deva priorizar estes aspectos sobre outros, em uma espécie de reeducação motora mecânica. A abordagem dos atrasos maturativos e suas relações com as dificuldades de aprendizagem, ou a ênfase nos aspectos psicomotores presentes naquelas dificuldades, resulta tão somente de um foco específico que se tomou para exame, e não da crença em uma definição daquelas dificuldades, de uma forma restritiva e exclusiva (ou excludente) ao redor destes aspectos neuropsicológicos e psicomotores.

Figura 3 - Perfil neurológico de Alberto, em julho de 2004 e em julho de 2005



Assim, se marco a importância de que tais aspectos sejam abordados no processo terapêutico, isto não significa que esta deva ser uma abordagem descontextualizada de outros aspectos do desenvolvimento e da personalidade do sujeito, que estão em relação com sua aprendizagem. Pelo contrário, tenho elegido como estratégias terapêuticas propostas que evidenciam a atividade criadora do paciente. Tais propostas se aproximam de uma atividade mais espontânea e prazerosa. Além disso, configuram uma expressão simbólica que resulta de processos simultaneamente intelectuais, motores e afetivos – sendo, por isso, estratégias tão integradoras¹¹. Produções plásticas livres, construções diversas ou simples brincadeiras podem ser tomadas como ponto de partida para atividades progressivamente organizadas, ou dirigidas, ou específicas, a depender da necessidade do paciente e do ponto de evolução da terapia.

Para ilustrar tal abordagem terapêutica, retomo o caso de Bernardo, especificamente o processo clínico que se desenrolou nos cinco meses transcorridos entre a primeira avaliação neuropediátrica (maio/1999) e a segunda (outubro/1999). Neste intervalo de tempo, durante as sessões, Bernardo trabalhou numa maquete projetada por ele. Realizou uma construção repleta de cenas, ricamente elaboradas, que apresentava seres humanos e animais em diferentes situações, todos os elementos integrados por um tema comum. Os aspectos de equilíbrio, coordenação e persistência motora, tão defasados, puderam ser contemplados num contexto prazeroso, cheio de significado para o menino. Como explica Leonhardt¹², a estratégia da construtividade permite “a construção de contextos individuais de alta significação, que propiciam conhecimentos e aprendizagem”. A construção se refere, portanto, a idéias e também a sentimentos, alcançando “um patamar de expressão simbólica da realidade interna que a linguagem discursiva não consegue atingir”. A construção de maquete corresponderia a um tipo de estratégia terapêutica mais recentemente denominada pela mesma autora⁹ como “CITIS

– ciclos de transformação e integração simbólica”: “situações de significado, para o paciente, fornecem as chaves que desenvolvem uma rede de apoio para a ação em torno de um tema selecionado, em que ele retoma os passos característicos da escala evolutiva”, quais sejam: sentir, pensar, agir, representar a ação por vias simbólicas diversas. Envolvendo o paciente por inteiro, isto é, acionando todos os aspectos de seu desenvolvimento no contexto de sua personalidade, a maquete, como Leonhardt permite compreender, configura um “recurso contextual”, para “desarmonias contextuais” (expressões que remetem ao caráter sistêmico do tratamento requerido por desarmonias e sofrimentos também sistêmicos apresentados pelos pacientes).

Tenho comprovado, em minha experiência clínica, a riqueza e eficiência desta estratégia, que encontra fundamentação teórica em diferentes áreas do conhecimento, como a Epistemologia Genética, a psicanálise de Winnicott, a filosofia, a antropologia e até a história das ciências¹³. Verdadeira mola propulsora de diferentes desenvolvimentos, a maquete permite a melhora das condições de aprendizagem do sujeito, o que fica evidenciado no exemplo clínico citado, em que a superação de grande parte dos aspectos defasados foi possível num espaço curto de tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto aos casos clínicos citados, é possível concluir, inicialmente, que a compreensão das dificuldades manifestadas pelos três sujeitos em questão só poderia ser completa, e correta, com o conhecimento de seu desenvolvimento neurológico. A condução do atendimento talvez não fosse a mesma sem esta compreensão, e, como consequência, também os resultados talvez não tivessem alcançado a mesma eficácia. É fundamental compreender a aprendizagem, e as dificuldades de aprendizagem, no quadro maior do desenvolvimento infantil, em todas as suas dimensões – inclusive orgânica. Daí a referida complementaridade entre

a avaliação psicopedagógica e a avaliação neuropsiquiátrica.

Em segundo lugar, e ainda relativamente aos casos apresentados, destaquei a coincidência entre o quadro inicial de imaturidade verificado na avaliação neuropsiquiátrica e o quadro inicial de dificuldade de aprendizagem verificado na avaliação psicopedagógica: as funções neuropsicomotoras em atraso incidiam negativamente sobre as aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, com a devida atenção psicopedagógica e médica, foi possível verificar, nos três casos examinados, uma melhora integrada nos aspectos de desenvolvimento e aprendizagem, o que só faz confirmar a relação existente entre os aspectos maturativos e a aprendizagem, relação sobre a qual nos debruçamos neste estudo.

Um terceiro aspecto a ser destacado é, justamente, a possibilidade de reversão dos quadros imaturos e das próprias dificuldades de aprendizagem, sempre que cuidados psicopedagógicos e médicos adequados são dispensados nestes casos. É aí que o tema da abordagem terapêutica em psicopedagogia ganha importância. Argumentou-se no sentido de que a intervenção psicopedagógica oportuna e eficaz é aquela que toma como marco epistemológico a necessária relação entre desenvolvimento e aprendizagem, considerando que comprometimentos ou atrasos no desenvolvimento – este entendido de forma global e integrada – concorrem para a configuração das dificuldades de aprendizagem.

Além de tomar a aprendizagem como um aspecto contextualizado num desenvolvimento global, considera-se que a abordagem terapêutica adequada é aquela que, como se buscou demonstrar, vale-se de diferentes estratégias que garantem a expressão subjetiva do paciente. Tais estratégias permitem o desenvolvimento de aspectos prejudicados por meio de produções variadas, chegando a resultados ao mesmo tempo eficientes

e integradores – o que pode ser sintetizado na denominação “tratamento sistêmico”, de Leonhardt.

Ainda em relação à possibilidade de reversão do quadro de imaturidade e da própria dificuldade de aprender, cabe salientar que a evolução do quadro clínico pode não coincidir com uma melhora escolar imediata, aspecto confirmado em minha experiência clínica, e destacado na literatura. Romero cita a teoria de Ross, segundo a qual as dificuldades de aprendizagem ligadas a atrasos no desenvolvimento da atenção dificultam os processos de registro sensorial, memória e organização do conhecimento, de modo que mesmo amadurecendo posteriormente, tais crianças continuarão tendo problemas escolares “porque não terão aprendido ou consolidado aquisições anteriores mais simples, das quais depende a passagem de uma etapa de aprendizagem de nível inferior para outra de nível superior”. A defasagem de habilidades ou mecanismos ou conteúdos não aprendidos e/ou não consolidados é que justifica, na maioria das vezes, que o tratamento psicopedagógico se prolongue para além da alta neuropsiquiátrica.

Finalmente, retomando a primeira parte teórica do trabalho, o reconhecimento cada vez maior dos fatores ambientais na configuração de quadros de imaturidade e de dificuldades nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, faz-me pensar na importância de medidas preventivas. Tais medidas preventivas devem referir-se tanto à conformação de ambientes familiares e escolares que garantam um desenvolvimento saudável à criança, como à detecção precoce de determinadas dificuldades, considerando que antes de ser submetida a situações de aprendizagem mais formais e sistemáticas (séries iniciais do ensino fundamental), a criança, muitas vezes, já apresenta elementos que permitem antever um futuro de possíveis dificuldades de aprendizagem¹⁴.

SUMMARY

Learning difficulties and maturative delay – attention to the neuropsychomotor aspects in psychopedagogical evaluation and treatment

This article presents the relationship between learning difficulties and maturative delays. The literature review explores the nature of this relationship and also tries to establish a current view of the concept of maturation that includes the ambiental factor notion. Considering clinical evidences, the work shows the evolution of three patients, undergoing psychopedagogical treatment, with immature profile. From one side, the presence of an initial immaturity pattern, in these cases, illustrates and seems to confirm the relationship between learning difficulty and maturative delays. From the other side, it is possible to verify, through the comparison of graphics that draw the neurological profile of patients before and after psychopedagogical intervention, how an integrating learning therapy allows not only learning progress, but also the overcoming of these maturative delays. The study searches for the complementation of the present approach – considering the neuropsychomotor aspects of learning – with other approaches that emphasize emotional and relational aspects that are present in the learning process.

KEY WORDS: Learning. Learning disorders. Child development.

REFERÊNCIAS

1. Romero J. Atrasos maturativos e dificuldades na aprendizagem. In: Desenvolvimento psicológico e educação 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre:Artmed;2004.
2. Palacios J. Psicologia evolutiva: conceito, enfoques, controvérsias e métodos. In: Coll C, Marchesi A, Palacios J, org. Desenvolvimento psicológico e educação 1. – Psicologia evolutiva. Porto Alegre:Artmed;2004.
3. Piaget J. Problemas de psicologia genética. 5ª ed. Lisboa:Publicações Dom Quixote; 1983.
4. Vygotsky LS. A formação social da mente. 6ª ed. São Paulo:Martins Fontes;1998.
5. Fernández A. A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica da criança e sua família. Porto Alegre:Artes Médicas; 1990.
6. Corso H. Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem – aspectos evolutivos e ambientais. Palestra proferida no Segundo Encontro de Psicomotricidade. FIEP (Fédération Internationale de Education Physique) – RS. Bagé;2005.
7. Palácios J, Cubero R, Luque A, Mora J. Desenvolvimento físico e psicomotor depois dos dois anos. In: Coll C, Marchesi A, Palacios J, org. Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia evolutiva. Porto Alegre:Artmed;2004.
8. Rotta N. Dificuldades para a aprendizagem. In: Rotta N, Ohlweiler L, Riesgo R. Transtornos da aprendizagem – Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre:Artmed;2006.
9. Leonhardt DR. Avaliação e clínica das praxias e dispraxias na aprendizagem: mapeamento da dor gráfica. In: Rotta N, Ohlweiler L, Riesgo R. Transtornos da aprendizagem – Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed;2006.
10. Rotta N, Riesgo R, Ohlweiler L. Semiologia neuropediátrica. In: Rotta N, Ohlweiler L, Riesgo R. Transtornos da aprendizagem – Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre:Artmed;2006.
11. Corso HV. A construção simbólica no atendimento psicopedagógico. Centro de Atendimento Psicanalítico. Texto utilizado como apoio à oficina “A construção simbólica no atendimento psicopedagógico”. Porto Alegre;2001.
12. Leonhardt DR. As janelas do sonho: construtividade e estética em terapia de aprendizagem. Rev Psiquiatr. 1994;6(1):55-65.
13. Leonhardt D, Corso H. Janelas da alma - maquetes como construção sensível da realidade. Material de curso. Porto Alegre; 2004.
14. Corso HV. A importância ambiental na detecção das dificuldades de aprendizagem. Universidade da Região da Campanha. Palestra proferida no encontro “A Psicopedagogia na Contemporaneidade”. Bagé; 2004.

A EPISTEMOLOGIA DA PSICOPEDAGOGIA: RECONHECENDO SEU FUNDAMENTO, SEU VALOR SOCIAL E SEU CAMPO DE AÇÃO. COMEMORANDO OS 15 ANOS DA ABPP – PARANÁ SUL, 2006

Laura Monte Serrat Barbosa

RESUMO – Este é um estudo que buscou reflexões a partir das produções científicas divulgadas em alguns exemplares da Revista Psicopedagogia - nos últimos seis anos - dos temas propostos nos últimos três congressos brasileiros da ABPP, dos boletins informativos de algumas das Seções da ABPP e da experiência psicopedagógica discutida por um grupo de psicopedagogas de Curitiba, o qual se reuniu, em 2003, para pensar sobre o tema Epistemologia da Psicopedagogia. Apesar da Psicopedagogia ainda não possuir estatuto de ciência, pensar sobre a sua epistemologia é possível se considerarmos que esta refere-se ao estudo dos fundamentos, do valor social e do campo de ação de uma área do conhecimento. Os fundamentos mostrados no texto propõem ao leitor uma reflexão sobre o paradigma de conjunção que a filosofia atual coloca; sobre as pesquisas científicas que mostram um caminho na direção da despatologização da aprendizagem; sobre as práticas diferenciadas nas quais se busca a realização dos novos discursos. Termina-se o texto com questionamentos importantes à classe profissional dos psicopedagogos, no sentido de realizar uma crítica construtiva à práxis psicopedagógica atual.

UNITERMOS: Epistemologia. Psicopedagogia. Conhecimento.

Laura Monte Serrat Barbosa - Pedagoga, psicopedagoga, especialista e mestre em educação. Membro do conselho da ABPP, Seção Paraná Sul.

*Correspondência
Laura Monte Serrat Barbosa
Av. Agostinho Leão Júnior, 37 – Curitiba – PR – 80030-110
Tel.: (41) 3015-4178
E-mail: lauraserrat@bol.com.br*

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época rica em numerosas mudanças que marcam o fim de um período.

Este fim desdobra-se em três componentes: o das certezas, o das ilusões e o dos determinismos (Raux)

Em tempos de grandes mudanças, precisamos, de quando em quando, revisitar nossa práxis na busca de esclarecimentos e aperfeiçoamento acerca de sua função social. A reflexão sobre a epistemologia é uma das paradas que precisamos fazer para criticarmos a construção que estamos erigindo. A palavra "epistemologia" está significada, no dicionário¹, como sendo "a teoria das ciências"; o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências.

Rolando Garcia² diz que foi esclarecido pelo dicionário que a palavra epistemologia vem do francês para designar o estudo crítico das ciências, dirigido a determinar seu valor na sociedade, seu fundamento lógico e seu campo de ação, diferenciando-o do termo "teoria do conhecimento", utilizado pela filosofia.

Embora a Psicopedagogia não tenha estatuto de ciência, podemos arriscar e buscar seu fundamento, seu valor para a sociedade, e definir seu campo de ação, fazendo uma investigação crítica dessa área de estudo e de ação. Para que isso seja possível, é necessário estabelecermos o que será entendido por Psicopedagogia, apontando principalmente seu objeto de estudo, analisado a partir de eixos temáticos escolhidos para congressos nacionais e encontros regionais da ABPp, de títulos de artigos publicados e da práxis discutida por um grupo de psicopedagogas de Curitiba.

A Psicopedagogia nasceu como uma área que possuía a missão de superar a "compartmentalização" do aprendiz, da sua forma de lidar com as facilidades e dificuldades para aprender e do conhecimento a ser aprendido. No seu trajeto, no entanto, não conseguiu evitar a contaminação pelo que já estava posto, pelas ciências que já possuíam seu estatuto estabelecido como tal, como a medicina, por exemplo. Como um irmão menor,

chegando em uma família, a Psicopedagogia passou a fazer suas inserções usando instrumentos construídos por outras áreas do conhecimento, mas regidos pelo paradigma da disjunção, aquele que deveria ser superado na história humana, no momento de seu surgimento.

Inicialmente, a Psicopedagogia teve como objeto de estudo a Dificuldade de Aprendizagem, vista como doença do aprendiz; a seguir, seu objeto passou a ser a Dificuldade de Aprendizagem como parte do processo de aprender, cujas causas poderiam estar fora ou dentro do sujeito; posteriormente, seu objeto começou a ficar mais delineado e passou a ser caracterizado como a Aprendizagem e os Transtornos que podem ocorrer em seu processo. Somente na década de 1990, o objeto de estudo da Psicopedagogia começa a perder a doença, a dificuldade e os transtornos como foco principal, passando a ser caracterizado como o Sujeito capaz de conhecer e aprender, assim como seu processo de aprender. Atualmente, o objeto de estudo da Psicopedagogia é colocado como um sujeito, que Maria Cecília Silva³ descreveu e chamou de Ser Cognoscente.

Portanto, a Psicopedagogia pode ser definida como a área do conhecimento que se propõe estudar o ser cognoscente e seu processo de aprender, compreendendo-o como um ser constituído de três grandes dimensões: a Racional, a Relacional e a Desiderativa e do funcionamento decorrente das relações dessas três dimensões, que acontecem num corpo físico e biológico, bem como num contexto cultural próprio.

PESQUISANDO A REALIDADE PARA ENCONTRAR O FUNDAMENTO

Pretendemos fazer um estudo crítico da Psicopedagogia no Brasil, com atenção aos seus fundamentos, ao valor que representa para a sociedade e ao seu campo de intervenção. Para tal, escolhemos uma mostra da Psicopedagogia vivida no Brasil, nos últimos seis anos, por meio dos temas dos congressos da ABPp, dos encontros regionais das Seções e das publicações na *Revista Psicopedagogia* e nos *Boletins* de algumas Seções.

No que se refere aos congressos nacionais, aconteceram três. Em 2000, *Ampliando a Psicopedagogia: Avanços Teóricos e Práticos. Escola, Família, Aprendizagem*, coordenado pela presidente Nívea Maria de Carvalho Fabrício. Em 2003, *Psicopedagogia: O Portal para Inserção Social – o Sujeito como Autor, o Social como Contexto, o Aprendizado como Processo*, coordenado pela presidente Maria Cecília de Castro Gasparian. Em 2006, *Desafios da Psicopedagogia no Século XXI. Aprendizagem: Tramas do Conhecimento, do Saber e da Subjetividade*, coordenado pela presidente Maria Irene Maluf.

Desde 2000, na ABPp, tem existido um esforço para ampliar conceitos, agregar a diversidade, compreender a aprendizagem com um paradigma de conjunção, entendendo-a como algo complexo (trama), que envolve não somente o conhecimento a ser aprendido, mas o sujeito cognoscente constituído pelas dimensões racional, relacional e desiderativa, ligada à subjetividade, e pelo contexto histórico e geográfico no qual se encontra.

Aleatoriamente, em Boletins das várias Seções, buscamos perceber se os representantes regionais seguem a tendência explicitada pela ABPp em seus eixos temáticos. O que encontramos, como uma pequena mostra, foi o seguinte:

- Em 2000 – VII Encontro de Psicopedagogia da Seção Curitiba: *Psicopedagogia - Lendo o Mundo e Reescrevendo Histórias. Um Estudo de Leitura e Escrita*;
- Em 2001 – I Seminário Mineiro da ABPp MG: *O Adolescente e a Psicopedagogia*; Fórum Psicopedagógico, São Paulo: *Debate Nacional sobre Avaliação na Aprendizagem*; Pequenos Eventos, Grandes Idéias, Curitiba: *A Psicopedagogia Frente à Tecnologia*; XI Encontro Regional de Psicopedagogia de Goiás: *Escola: (por) uma Educação com Alma*; Pequenos Eventos, Grandes Idéias, Curitiba: *Intervenção Psicopedagógica – O que Caracteriza esta Prática*; I Encontro de Psicopedagogia do Maranhão: *Aprendizagem e Prazer*; I Encontro Carioca de Psicopedagogia: *Autoria:*

Poder Desfrutar do Pensar, do Jogar, do Criar, do Escrever... Acervo Psicopedagógico; VIII Encontro da ABPp Curitiba: *Aprendendo a Incluir e Incluindo para Aprender*;

- Em 2002 – XII Encontro Regional de Psicopedagogia de Goiás: *Escola: Desafio à Prática Reflexiva*; V Encontro Goiano de Psicopedagogos: *Fracasso Escolar: um Olhar Psicopedagógico*; XI Encontro Estadual de Psicopedagogos, RS: *Família e Aprendizagem: Socializando Afeto e Conhecimento*; Pequenos Eventos, Grandes Idéias, Curitiba: *Contribuições da Neuropsicolingüística para o Processo de Aprendizagem da Leitura e Escrita*; Reunião Científica, Salvador: *Conhecimento do EU: Ponto de Partida para o Encontro do NÓS*;
 - Em 2003 – I Encontro Paranaense de Psicopedagogia, Maringá: *Trilhando Novos Caminhos para a Inserção Social do Aprendiz e do Profissional*;
 - Em 2004 – XIV Encontro Regional de Psicopedagogia, Seção Goiás: *Escola: Novos Tempos, Muitos Desafios*;
 - Em 2006 – II Encontro Sul-brasileiro de Psicopedagogia: *Os Tempos de Aprender e o Aprender Através dos Tempos*; Pequenos Eventos, Grandes Idéias, Curitiba: *Educação de Crianças Pequenas*; Pequenos Eventos, Grandes Idéias, Curitiba: *Panlexia*; Café da Manhã com Psicopedagogia, Curitiba: *A Sociedade da Informação e a Psicopedagogia* (este encontro originou um texto produzido em parceria pelos participantes, via Internet).
- Os temas regionais citados, exceto alguns poucos, estão voltados para questões ligadas a um paradigma de conjunção, buscando-se perceber questões mais amplas da aprendizagem, do aprendiz e do seu contexto, assim como se caracteriza a tendência da ABPp, responsável pela organização dos encontros nacionais.
- Para completar e dar mais consistência ao trabalho de buscar a fundamentação da Psicopedagogia no Brasil, escolhemos três exemplares da *Revista Psicopedagogia*, dos anos em que os congressos citados ocorreram, para buscar a

coerência entre os temas propostos pelos congressos e as produções científicas selecionadas para publicação.

No número 52⁴, 2000, podemos ver um encaminhamento para a ampliação de olhar e de campo de ação, conforme proposto pelo congresso, por meio dos artigos:

- *Facilitando a Experiência de Aprendizagem na Internet – Esboço de uma Sala de Aula Virtual;*
- *Os 20 Anos da Associação Brasileira de Psicopedagogia;*
- *A Aprendizagem e sua Relação com a Organização do Real;*
- *Considerações sobre a Revisão Curricular no Contexto da Sociedade Atual;*
- *Repensando o Educador à Luz do Modelo Sistêmico;*
- *A Psicopedagogia Clínica como Instrumento de Ação Social;*
- *O Processo de Socialização;*
- *Transfer... o Processo de Transferência em Psicopedagogia;*
- *Estágio Supervisionado: uma Atividade na Preparação do Exercício na Escola;*
- *Para que Mundo Educa(r)mos?*

Embora os textos abordem mais os avanços práticos do que os teóricos, a teoria referenciada já aparece como um fundamento balizado por um paradigma ligado à complexidade, à visão sistêmica e à integração da realidade ao desejo, assim como uma necessidade de possuir uma prática que tenha uma abrangência social, significativa.

No número 62⁵, 2003, há relatos de pesquisa e artigos. Nas pesquisas, principalmente, a relação com a inserção social ainda aparece limitada às necessidades educativas especiais. Os artigos produzidos no Brasil podem revelar uma contradição entre o que o congresso buscava e o que se produzia, podendo justificar a escolha do tema do congresso como uma necessidade de ampliar a visão psicopedagógica em nosso país:

- *Lingüística e Surdez: Compreendendo a Singularidade da Produção Escrita de Sujeitos;*
- *A Deficiência Redescoberta: a Orientação de Pais de Crianças com Deficiência Visual;*

- *A Aplicação de Teorias Psicológicas no Planejamento e na Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem;*
- *Psicopedagogia e Equidade Social: o Contexto como Protagonista, a Diversidade como Norma;*
- *Complexidade e Sistema na Psicopedagogia;*
- *Aspectos da Formação de Leitores nas Quatro Séries Iniciais do Primeiro Grau.*

Dentre os artigos escolhidos para publicação, parece que apenas dois estão relacionados à Psicopedagogia como um possível portal para a inserção social. Os títulos não citados são escritos por estrangeiros, dispensáveis para o objetivo desse artigo.

O último exemplar analisado, número 69⁶, foi distribuído no início de 2006, embora tenha sido publicado em 2005. Os títulos das pesquisas e artigos estão muito próximos ao eixo temático do congresso, até porque o tema é amplo e sugere uma fundamentação na complexidade, nas tramas, na diversidade, nos estudos da subjetividade do ser cognoscente:

- *Educação Sexual para Estudantes Surdos;*
- *Diagnóstico Inicial: Violência Doméstica, Motivo de Consulta e de Indicação de Tratamento Psicopedagógico;*
- *Contextualizando a Vida: Estudo sob o Enfoque Psicopedagógico com Crianças e Adolescentes Pacientes de Doenças Hemato-oncológicas;*
- *O Brincar e a Aprendizagem: Concepções de Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental;*
- *Psicopedagogia e Transtornos Psiquiátricos;*
- *Dificuldade de Aprendizagem: Dislexia e Disgrafia na Era da Informação;*
- *Sobre a Possibilidade do Jogo como Mediador da Aprendizagem do Adulto.*

Os títulos revelam desafios para o novo século, como educação sexual, violência, crianças que portam doenças, transtornos psiquiátricos e dificuldades de aprendizagem na era da informação; porém, ainda há a presença de termos ligados mais à doença e menos à aprendizagem: tratamento, pacientes, transtornos, diagnóstico, dislexia, disgrafia e outros.

Partindo desse pequeno levantamento de temas que vêm sendo foco de discussão e de reflexão, podemos dizer que a Psicopedagogia no Brasil possui como fundamento filosófico um paradigma de conjunção, proposto por Edgar Morin⁷, quando discute os problemas de uma epistemologia complexa, no livro *O Problema Epistemológico da Complexidade*.

Os temas das conferências propostos no último congresso também apontam para a mesma direção. Das 36 conferências proferidas, apenas cinco trazem, em seus títulos, termos ligados a dificuldades, transtornos, distúrbios e apenas um título especifica o nome de uma doença. Todos os outros apontam para a compreensão do processo de aprender no momento histórico atual e para o aprendiz contextualizado. Nas mesas-redondas e cursos, percebemos que ainda existe uma tendência da Psicopedagogia atual de prender-se às dificuldades e não às possibilidades do aprendiz. De 18 títulos, entre mesas-redondas, oficinas e cursos, aparecem oito termos que remetem a dificuldades, transtornos e distúrbios, originados no nosso parentesco com a medicina.

A PROPOSTA DE UM GRUPO DE PSICOPEDAGOGAS DE CURITIBA

Um grupo de psicopedagogas de Curitiba reuniu-se para discutir sobre a Epistemologia da Psicopedagogia, com o objetivo de contribuir com a Psicopedagogia brasileira. No VI Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, em julho de 2003, este tema foi discutido em um dos espaços científicos.

Após a especificação da tarefa, o grupo colocou a necessidade de pensar em aspectos comuns às práticas que remetessem a linhas gerais de reflexão. Antes, porém, decidiu discutir o objeto de conhecimento da Psicopedagogia, tema considerado como base para a ampliação da discussão. Segue, pois, a síntese dessa reflexão.

O objeto da Psicopedagogia vai muito além de um "processo de aprendizagem"; refere-se a um sujeito que aprende, sendo este muito mais do que um aprendiz, um ser capaz de conhecer

sobre si e sobre o ambiente do qual é parte constituinte. Para se conhecer este ser que conhece e que produz conhecimento, foram definidos três níveis de discussão: um filosófico ou metacientífico, um científico e um técnico.

O primeiro plano, metacientífico, corresponde ao campo da filosofia das ciências que, segundo Jorge Visca⁸, tem por objetivo analisar criticamente o seu próprio objeto de estudo; neste caso, o objeto de estudo da Psicopedagogia. O segundo nível, científico, descreve e explica o objeto de estudo da Psicopedagogia à luz dos conhecimentos científicos. O terceiro, técnico, é aquele no qual se estudam as práticas, as várias abordagens deste ser que conhece e produz conhecimento, ao qual Silva³ chamou de "ser cognoscente".

Embora as psicopedagogas desse grupo desenvolvam práticas distintas, apoiadas em conhecimentos científicos ora semelhantes, ora diferentes, sustentam sua ação psicopedagógica numa concepção de ser humano, de sociedade, de mundo, de vida, de conhecimento que vê o ser cognoscente como um sujeito inteiro e dimensionado, integrado e transgressor, temporal, sistêmico, que é parte de um todo coeso, no qual habita a contradição.

Este ser cognoscente é capaz de aprender e, com sua aprendizagem, pode se tornar um conhecedor de si mesmo, da sociedade e das relações que se dão no seu interior, da sua e de outras culturas, do ambiente no qual habita a biodiversidade e do universo no qual este ambiente (planeta) está mergulhado.

O ser cognoscente, como sujeito inteiro, é constituído por distintas dimensões: biológica, afetiva, desiderativa, relacional e racional, que interagem entre si, com o ambiente natural e sociocultural e possibilitam o advento do conhecer e do conhecer-se. Como sujeito integrado, é parte e, ao mesmo tempo, todo, que integra suas dimensões e as desintegra, que se integra ao ambiente e desintegra-se, que se integra à comunidade humana e desintegra-se. Como sujeito temporal, é histórico, vive em um tempo, carrega consigo o

A proposta de um grupo de psicopedagogas de Curitiba. Um grupo de psicopedagogas de Curitiba. O grupo de psicopedagogas foi formado por: Ana Paula Morva, Angélica Auxiliadora Luiz, Arlete Zagonel Serafini, Beatrice Mora, Cíntia B. Marinoni Veiga, Cleonice de Sales Forastiero, Daisi Maria Mora Ayoub, Eliane Mara Alves Chaves, Isabel Cristina Hierro Parolin, Jacqueline Andréa Glaser, Laura Monte Serrat Barbosa, Lígia Beatriz Ragnini de Paula, Loriane de Fátima Ferreira, Luciana Sampaio Ferraz Coelho, Maria Luiza da Silva, Regina Bonat Pianovski, Rita de Cássia Uhle, Simone Carlborg, Sonia Maria Gomes de Sá Küster. O pensamento organizado pelo grupo foi complementado com as reflexões de Laura Monte Serrat Barbosa.

conhecimento de outros tempos e projeta para o futuro o que conheceu, o que conhece e o que pode produzir de conhecimento a partir de sua experiência e de todos que fazem parte do conhecimento do qual conseguiu se apropriar. Como sujeito sistêmico, faz parte de uma teia de relações existente no universo. É subsistema de um sistema maior, ao mesmo tempo em que se constitui como um sistema objetivo e subjetivo.

Este ser cognoscente é um ser que nasce incompleto, que não possui todos os seus comportamentos determinados biologicamente. Para sobreviver, necessita relacionar-se com sua cultura, apropriar-se das ferramentas sociais, desejar viver, conviver, aprender e conhecer, respeitando o ambiente do qual faz parte constitutiva, os conhecimentos já produzidos ao longo da história, nas diferentes culturas, a ética de ser humano e sujeito universal.

A Psicopedagogia é uma área de estudos preocupada em conhecer o ser que conhece e que produz conhecimento e, para tal, necessita superar a visão clássica que, segundo Morin⁷, separa o objeto do seu meio, separa o físico do biológico, separa o biológico do humano, separa as categorias, as disciplinas etc. Essa visão reduz o complexo ao simples e não permite perceber a unidade na diversidade, nem a diversidade na unidade.

Nesse sentido, a Psicopedagogia, que possui como objeto de conhecimento um ser cognoscente, composto de várias dimensões, extremamente complexo, possui uma origem que é determinada por um paradigma de conjunção que admite e necessita de uma comunicação entre as teorias que explicam diferentes aspectos deste ser.

Tal conjunção de conhecimentos para explicar um determinado objeto de conhecimento é que está na origem da noção de interdisciplinaridade, de transdisciplinaridade, de interciência, de convergência, de holismo, de teia de relações de sistemas, cuja base filosófica iniciou-se com Bachelard que, segundo Morin⁷, é o principal precursor da teoria da complexidade.

A Epistemologia da Psicopedagogia, considerando-se a complexidade da vida, do ambiente e

do ser cognoscente, pode estar na relação dos opostos que compõem um todo coeso e que produzem, nesse todo, a contradição. O ser que conhece, o conhecimento e a produção do conhecimento necessitam ser vistos com um olhar objetivo-subjetivo, capaz de fazer comunicar instâncias separadas, sem simplesmente justapor conhecimentos, mas sim construir o que Morin⁷ chamou de circuito e Visca⁸ chamou de convergência.

A epistemologia contemporânea, segundo Morin⁷, reconhece que há “não-cientificidade” no seio das teorias científicas e que os elementos constitutivos do conhecimento científico possuem raízes na cultura produzida pela sociedade e raízes no modo de organizar as idéias, no que ele chamou de “espírito-cérebro”. Essa característica da epistemologia contemporânea do conhecimento exige o estudo da dimensão cognitiva e do ato subjetivo; portanto, o estudo do ser que vai apreender este conhecimento também implica nesta compreensão.

Visca⁸ foi um dos primeiros psicopedagogos que se preocupou com a Epistemologia da Psicopedagogia e propôs estudos fundamentados no que chamou de Epistemologia Convergente, que é resultado da assimilação recíproca de conhecimentos fundamentados no construtivismo, no estruturalismo construtivista e no interacionismo.

Essas contribuições influenciaram a Psicopedagogia brasileira, assim como outras que propõem o estudo do ser cognoscente à luz de teorias que abordam desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, relacional e biológico, bem como seu papel no ato de aprender e conhecer.

Essa influência diferencia-se dependendo da região e, atualmente, temos ainda questões: Qual é a Epistemologia da Psicopedagogia brasileira? Quais os pontos comuns da prática, dos conhecimentos científicos que a embasam e da concepção nos planos filosófico, científico e técnico?

Percebe-se que os estudiosos que fundamentam as práticas são vários, mas que é possível categorizá-los entre cientistas da Psicogenética, da Psicanálise, da Psicologia Social e da Neurociência. Existem áreas de estudo que podem explicar a aprendizagem nas várias dimensões

do sujeito psicológico apresentado por Jean Marie Dolle⁹: dimensão afetiva, dimensão cognitiva, dimensão social e biológica, caracterizando o plano científico.

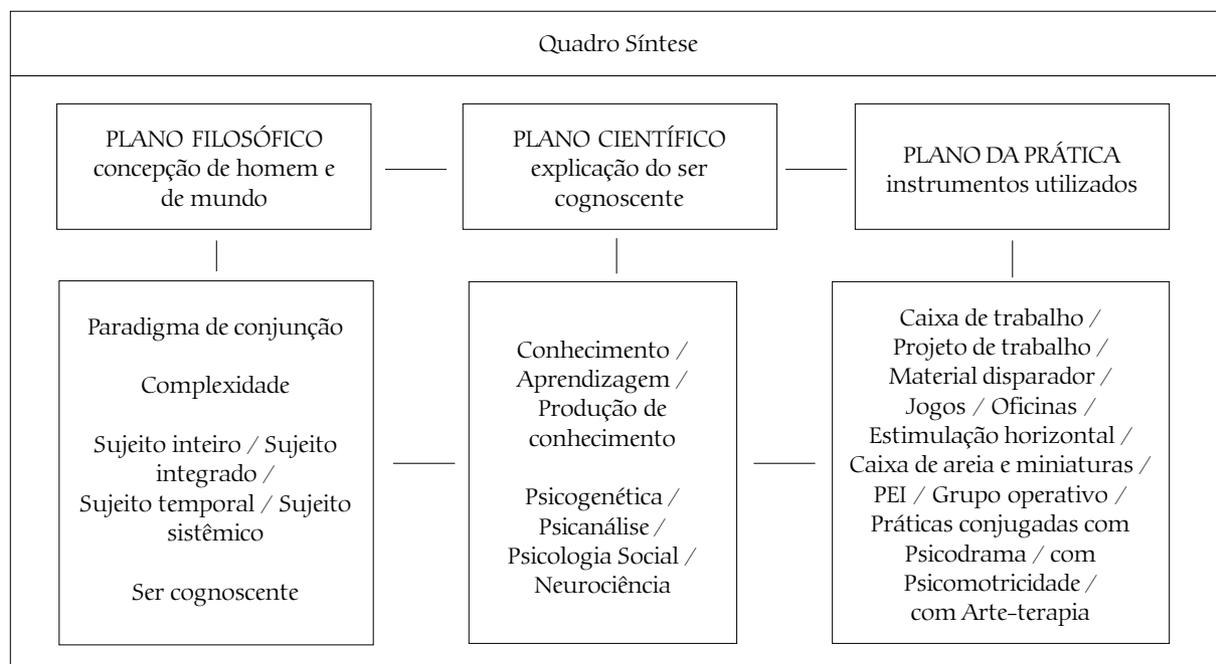
Nesse grupo, encontramos modelos de explicação do fenômeno do desenvolvimento e da aprendizagem humanos que revelam diferentes circuitos: Psicanálise e Psicogenética; Psicologia Analítica e Psicogenética; Psicanálise, Psicogenética e Psicologia Social; Psicanálise, Psicogenética e Psicologia Sociohistórica; Psicodrama, Psicogenética e Psicologia Social. Além disso, apresentam-se fundamentos da Arte-terapia, da Neurociência e da Psicomotricidade.

Os estudiosos citados como referência científica e ou prática foram: Sigmund Freud, Jacques Lacan, Carl Jung, Arminda Aberastury, Enrique Pichon-Rivière, André Lapierre, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Reuven Feurstein, Simone Romain, Jorge Visca, Sara Pain, Victor da Fonseca, Henry Wallon, Jacob Moreno, Fritjof Capra, Donald Winnicott, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

As práticas desenvolvidas, que podem acontecer nos diversos âmbitos da realidade, são: caixa de trabalho, projeto de trabalho, material dispa-

rador, estimulação horizontal, caixa de areia e miniaturas, PEI, jogos, grupo operativo, oficinas, além de práticas que se conjugam às práticas psicomotoras, psicodramáticas, artísticas e outras. Apesar da diferença na ação, apresenta-se como ponto comum uma visão complexa de ser humano e de mundo, que necessita da assimilação recíproca de alguns conhecimentos que dão conta desta complexidade.

Portanto, num primeiro momento, acredita-se que a Epistemologia da Psicopedagogia apóia-se na complexidade. A discussão sobre a construção desta Epistemologia, do corpo científico e da organização da prática auxilia na compreensão de que a Psicopedagogia é uma só e revela-se em diferentes âmbitos: do indivíduo, do grupo, da instituição e da comunidade, como prevê Visca¹⁰. Nesses âmbitos, a intervenção na realidade pode ser de caráter terapêutico e preventivo, assim como de otimização do processo de ensinar/aprender. Por isso, é preciso ter cuidado a respeito da divisão da Psicopedagogia em Clínica e Institucional, pois tal divisão pode enfraquecer o núcleo de pontos comuns que caracterizam uma Epistemologia da Psicopedagogia.



A EPISTEMOLOGIA DA PSICOPEDAGOGIA

Conhecendo um pouco do que aconteceu na Psicopedagogia no Brasil, nos últimos seis anos, podemos fazer um estudo crítico, buscando seus fundamentos, seu valor social e seu campo de ação. Percebemos que a Psicopedagogia está partindo, pelo menos no discurso, para uma visão complexa sobre o aprendiz e sua aprendizagem, para discussões de como trabalhar com a aprendizagem em termos amplos, ligada ao aprender de quem ensina, e não mais a técnicas de intervenção para problemas específicos; estes estão sendo entendidos como decorrências de uma gama complexa de interações, e não mais como um mal instalado nos aprendizes.

Completando o quadro construído pelo grupo de psicopedagogas de Curitiba, podemos dizer que, em relação ao fundamento da Psicopedagogia, num plano filosófico, o paradigma que lhe dá sustentação é, de fato, o paradigma de conjunção; segundo Morin⁷, é aquele que faz comunicar instâncias separadas e necessita de um esforço coletivo de todos aqueles que pesquisam na área, para que possa existir a articulação dos conhecimentos produzidos por nós, entre nós e com outras áreas do conhecimento. Um paradigma de disjunção levaria apenas à possibilidade de redução, a uma unificação abstrata que exclui a diversidade, procurando organizar catálogos de exercícios não ligados entre si e nem contextualizados com as problemáticas específicas.

Pelo que podemos compreender dos títulos de artigos que apontam para a natureza da discussão dos psicopedagogos no Brasil, entendemos que o desejo, ainda que a prática não o revele totalmente, é pelo paradigma de conjunção.

A Complexidade, responsável pela organização de um circuito no qual as diferentes contribuições vão se articular, está na base de nossos estudos e pesquisas. A ela, acrescento mais dois conceitos: o de Modularidade, que concebe a capacidade de integrar contribuições diferentes, fragmentadas em elementos menores (módulos), independentes, para serem agrupados posteriormente; o de Granularidade que, segundo Litto¹¹,

remete-se à colheita de informações em fontes diversas e que, combinadas, podem resultar na constituição de um conhecimento diferente.

Segundo Valle¹², embora uma disciplina, por exemplo, possa ser a mesma, dependendo da colheita de cada professor, o resultado a ser aprendido pode se diferenciar. Para a autora, os projetos desenvolvidos por meio da Internet apresentam característica de granularidade: cada membro contribui com a sua habilidade, motivação e disponibilidade, e a combinação de um trabalho colaborativo tem como resultado uma combinação de granularidades.

Essas bases estão relacionadas (não podemos nos enganar) ao que Pierre Lévy¹³ chamou de paradigma informático: a cultura identifica-se com o tipo particular de processamento e transmissão do conhecimento e da informação. Na época da transmissão oral, a escuta, a memória e a repetição moldaram o estilo específico das produções culturais; com a chegada da escrita, inaugurou-se um novo tempo, o tempo da autoria, da durabilidade, do registro histórico. Hoje, a informática recodifica os conteúdos culturais e coloca-os em novos circuitos de processamento de comunicação; ela é concebida em redes, possui uma linguagem que é regida pelo cálculo, e não mais pela experiência vivida, e possibilita a modularidade. Na era da informática, um livro pode ser a combinação de vários módulos, que podem ser combinados e recombinações por serem independentes, resultando em uma unidade constituída por várias contribuições granulares, sem necessitar de um proprietário, um autor ou um registro que permaneça para sempre.

Ao mesmo tempo em que essa nova forma de produzir bens culturais parece ser mais democrática e igualitária, ela pode ameaçar a historicidade do ser humano: recortes vão descaracterizando o texto de origem e podem culminar em algo que nada tem a ver com a idéia inicial. Num dia, pode estar contido em um *site*; no outro, pode ser "deletado", sem a menor preocupação e o menor sentimento de perda.

A complexidade, a modularidade e a granularidade possuem sua origem na capacidade de

agrupar os diferentes; nas ciências humanas, isso traz uma esperança em relação à igualdade das pessoas como seres humanos, à possibilidade de acesso aos mesmos conhecimentos, ao mesmo tempo em que ameaça a diversidade cultural e a nossa capacidade de sermos históricos, pertencermos e identificarmos-nos.

Ainda complementando o estudo do grupo curitibano, diríamos que, além dos conhecimentos citados no plano científico, é necessário introduzir o estudo da visão holográfica, da linguagem da informática e de seus avanços tecnológicos. No plano da prática, precisamos rever nossas ações.

Como a Epistemologia vai além da análise crítica, preocupa-se com o valor social, perguntamos: Qual o valor da Psicopedagogia para a sociedade?

Para que o paradigma informático não diga respeito apenas a máquinas, é preciso que nos preocupemos com o ser humano; uma das áreas a se preocupar com tal aspecto é, por certo, a Psicopedagogia. Sua importância está em valorizar o ser pensante, o ser que sente, que age e interage num contexto histórico e geográfico; um ser que pode ser autônomo, mas interdependente; que pode ser indivíduo, mas parte de um grupo; que pode reproduzir e criar, sem que isso o desestabilize; que pode usufruir a convergência dos conhecimentos, agrupados em módulos, combinando experiências, vivências e saberes, ao mesmo tempo em que pode convergir como parte de grupos humanos.

O valor da Psicopedagogia, portanto, está na preocupação em trabalhar com o aprendiz humano, com um sujeito que é movido pelo desejo e pelo respeito. O campo de ação da Psicopedagogia encontra-se diante de si, onde se encontram os aprendizes: na escola, nas casas, nas empresas, nas organizações ou mesmo na rua. A Psicopedagogia é substantiva e não precisa de um adjetivo para qualificá-la.

POR TUDO ISSO, PERGUNTAMOS...

Se a Psicopedagogia apresenta-se no panorama da aprendizagem com a missão de superar a "compartimentalização" do sujeito pelas

disciplinas que tratam de suas dificuldades de aprendizagem; se ela surgiu com um caráter interdisciplinar para conjugar a diferença e ter uma visão mais ampla do que seja aprender e apresentar dificuldades; se ela considerou-se transdisciplinar, como uma área de estudo e de ação que deveria transcender às disciplinas isoladas e olhar para o sujeito que aprende sem focar no seu não saber; se ela critica as instituições por classificarem seus alunos ao utilizarem provas e notas; se ela critica a escola por dar aulas desconectadas umas das outras, sem articulá-las em seminários ou outras possibilidades; se ela possui a semente do inteiro, e da incompletude, perguntamos:

- Por que insistimos em dividir a Psicopedagogia em clínica, institucional, empresarial, organizacional, hospitalar, confundindo a disciplina com o local que lhe acolhe e reproduzindo o paradigma de disjunção que deveria superar?
- Por que, nas práticas que exercemos nas várias instâncias, insistimos em diagnosticar, classificar, encaminhar, reproduzindo o paradigma médico existente na época do nascimento da Psicopedagogia?
- Por que continuamos escondendo aprendizes atrás de rótulos como hiperatividade, TDAH, Dislexia, Disgrafia, Dispraxia, Síndromes e outros?
- Por que insistimos em utilizar termos médicos e, inclusive, apoiamos a publicidade de medicamentos em nosso encontro científico nacional?
- Por que não vemos o aprendiz na relação com seu entorno e, por isso, continuamos focando nele a propriedade de todos os males que possui?

Se a Psicopedagogia é a área do conhecimento que se propõe estudar o ser cognoscente e seu processo de aprender, compreendendo-o como um ser constituído de três grandes dimensões: a Racional, a Relacional e a Desiderativa e do funcionamento decorrente das relações dessas três dimensões, que acontecem num corpo físico e biológico, bem como num contexto cultural

próprio, perguntamos: Por que nós, psicopedagogos, temos, por vezes, dificuldades para realizar essa Psicopedagogia?

Se fosse para classificar crianças, adolescentes e adultos aprendizes, aplicar testes, fazer treinamentos descontextualizados, dar diagnósticos, a Psicopedagogia não precisaria ser inventada, pois já existiam muitas disciplinas empenhadas em criar testes e programas de treinamento para toda a sorte de dificuldades de aprendizagem.

Se fosse para criticar o desempenho da escola, para encontrar formas de classificar professores, direções e alunos, a Psicopedagogia não precisaria ser inventada, pois já existem muitos profissionais dando a sua opinião de como a escola deve fazer.

Os aprendizes precisam aprender, precisam ser compreendidos no seu não-aprender e

precisam ser desculpabilizados diante do não-saber. Os aprendizes precisam aprender, e nós, da Psicopedagogia, somos especialistas em aprendizes e aprendizagem. As organizações necessitam de parceiros e não de mágicos que apontam o que é para ser feito. As organizações precisam aprender sobre sua aprendizagem, e nós, da Psicopedagogia, somos especialistas em aprendizagem...

Diante de tudo isso, perguntamos:

- Por quê e para quê veio a Psicopedagogia?
- Como é a Psicopedagogia que você, psicopedagogo, realiza?
- O que estamos propondo a fazer, juntos, no espaço real e virtual?

Como já disse o poeta, "todos juntos somos fortes!"

SUMMARY

The Epistemology of Psychopedagogy: acknowledging its fundamentals, social value and scope of action. Celebrating ABPp – Paraná Sul's 15th Anniversary, 2006

The purpose of this study was to find views in scientific texts that were published in the Revista Psicopedagogia over the last six years of themes that were introduced in the three last ABPp Brazilian congresses, bulletins of some ABPp Chapters and the psychopedagogical experience discussed by a group of psychopedagogues in Curitiba, who met in 2003 to review the Epistemology of Psychopedagogy. Despite lacking the stature of an established science, it is possible to ponder on the epistemology of Psychopedagogy as such, given that epistemology is the study of fundamentals, of the social value and scope of action of a given area of knowledge. Fundamentals presented in the text are conducive for the reader to reflect on the model of understanding of the world, by which many areas of knowledge must be embraced (referred to as the paradigm of conjunction) in the light of present philosophy; on scientific research which point towards approaching the difficulties inherent to the learning process as a natural occurrence rather than a pathology; on differentiated practices in which new discourses are sought. At the conclusion, important issues are raised for psychopedagogues to consider when making a constructive critique of current psychopedagogical praxis.

KEY WORDS: Epistemology. Psychopedagogy. Knowledge.

REFERÊNCIAS

1. Ferreira ABH. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo; 2004.
2. Garcia R. *O conhecimento em construção. Das formulações de Jean Piaget à teoria de sistemas complexos*. Porto Alegre: Artmed;2002.
3. Silva MCA. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro:Nova Fronteira;1998.
4. Associação Brasileira de Psicopedagogia. *Rev Psicopedagogia*. 2000;52.
5. Associação Brasileira de Psicopedagogia. *Rev Psicopedagogia*. 2003;62.
6. Associação Brasileira de Psicopedagogia. *Rev Psicopedagogia*. 2005;69.
7. Morin E. Problemas de uma epistemologia complexa. In: Morin E et al. *O problema epistemológico da complexidade*. Lisboa: Europa-América;1996. p.13-34.
8. Visca J. *Clínica psicopedagógica: a epistemologia convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas;1987.
9. Dolle JM. *Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em Psicologia Genética Piagetiana*. Petrópolis: Vozes;1993.
10. Visca J. *La Psicopedagogia: el error, los ámbitos, el desarrollo del pensamiento abstracto, el aprendizaje, los grupos operativos*. Buenos Aires:Prof. Pedro Luis Jorge Visca;1997.
11. Litto FM. *Informações sobre ciências cognitivas*. 2006. Disponível no URL <http://www.novaescolaonline.com.br>
12. Valle A. *Produção social do conhecimento em projetos educacionais*. 2006. Disponível no URL <http://www.conhecimento.incubadora.fapesp.br/portal/wiki> .
13. Lévy P. *A máquina universo - criação, cognição e cultura informática*. Porto Alegre: Artmed;1998.

Esse trabalho é apoiado na experiência da autora, em Psicopedagogia clínica, supervisão e consultoria a instituições e indivíduos, realizada na Síntese – Centro de Estudos, Aperfeiçoamento e Desenvolvimento da Aprendizagem, em Curitiba, PR.

Artigo recebido: 24/10/2006

Aprovado: 06/02/2007

Sandra Maria Cordeiro Schröder
Chácara das Pedras – Porto Alegre – RS
(51) 3328-3872
espacodeproducao@terra.com.br
Sonia Maria Pallaoro Moojen
Porto Alegre – RS
(51) 3333-8300
soniamoojen@brturbo.com.br

RIO GRANDE DO NORTE

Adriana de A. T. Gadelha de Freitas
Capim Macio – Natal – RN
(84) 3082-9781
adrianatojal@yahoo.com.br
Ednalva de Azevedo Silva
(84) 3221-6573
edna_azevedo@yahoo.com.br
Maria Cristina Limeira B. Vianna
Tirol – Natal – RN
(84) 9407-9698
cristinalviana@gmail.com
Rejane Bezerra Barros
Natal – RN
(84) 9407-5397
Tania M. Leiros C. Cavalcanti
Petrópolis – Natal – RN
(84) 3221-3068
tanialeiros@uol.com.br
Welshe Elda T. Noronha
Natal – RN
(84) 3215-8507
welsheelda@hotmail.com.br

RIO DE JANEIRO

Aglael Luz Borges
Rio de Janeiro – RJ
(21) 2493-8481
Ana Maria Zenicola
Flamengo – Rio de Janeiro
(21) 2556-3767
anazenicola@ig.com.br
Clelia Argolo Ferrão Estill
Leblon – Rio de Janeiro
(21) 2259-9959
cestill@terra.com.br
Clytia Siano Freire de Castro
Ipanema – Rio de Janeiro
(21) 2247-3185
clytiafc@uninet.com.br
Dirce Maria Morrissy Machado
Rio de Janeiro – RJ
(21) 2236-2012
dircemmm@uol.com.br
Dulce Consuelo Ribeiro Soares
Ilha do Governador – RJ
(21) 3366-2468
dsoares@itquality.com.br
Helois Beatriz Alice Rubman
Rio de Janeiro – RJ
(21) 2259-9959
hubman@uninet.com.br
Maria Helena C. Lisboa Bartholo
Rio de Janeiro – RJ
(21) 2266-0818
mariahelena@hbartholo.trix.net
Maria Lúcia de Oliveira Figueiredo
Rio de Janeiro – RJ
(21) 2289-4932
maluciafigueiredo@yahoo.com.br
Maria Luiza Gomes Teixeira
Rio de Janeiro – RJ
(21) 2439-1041

SANTA CATARINA

Elza Adele Guerra Gobi
Florianópolis – SC
(48) 3223-4031
familiagobbi@hotmail.com

Ilana Laterman
Florianópolis – SC
(48) 3232-0011
ilana@laterman.com

SÃO PAULO

Alexandra M. Cristina Colini
São Paulo – SP
(11) 6261-2377
adamariagh@yahoo.com.br
Aline Reck Padilha Abrantes
Centro – Araraquara – SP
(11) 3331-3377
Ana Lucia de Abreu Braga
Ribeirão Preto – São Paulo
(16) 3021-5490/9994-7224
anaabbraga@yahoo.com.br
Andrea de Castro Jorge Racy
Vila Mariana – São Paulo
(11) 5572-1331
andrea.racy@terra.com.br
Beatriz Judith Lima Scoz
Alto de Pinheiros – São Paulo
beatrizscoz@uol.com.br
Cristina Dias Alessandrini
São Paulo – São Paulo
(11) 3037-5902 ou 3037-4322
allessandrini@uol.com.br
Cristina Vандoros Quilici
(19) 9259-6652 - Vinhedo – SP
(11) 4586-7478/4521-0320 – Jundiá – SP
cvquilici@gmail.com
Denise da Cruz Gouveia
Moema – São Paulo
(11) 3743-0090
dcgouveia@uol.com.br
Dilaina Paula Dos Santos
Perdizes – São Paulo
(11) 3865-3171
dilaina@terra.com.br
Edith Regina Rubinstein
Vila Sonia – São Paulo
(11) 3743-0090/3744-4974
rubinstein@terra.com.br
Eliane Laghetto
Vila Prudente – São Paulo
(11) 6965-8818
elianepsicopedagogia@uol.com.br
Eloisa Quadros Fagali
Perdizes – São Paulo
(11) 3864-2869
eqfagali@uol.com.br
Herval G. Flores
Higienópolis – São Paulo
(11) 3257-5106
hgflores@terra.com.br
Janice Maria Betave
Santana – São Paulo
(11) 6959-8569
jmbetave@ig.com.br
Lucia Bernstein
Aclimação – São Paulo
(11) 3209-8071
luciaber@terra.com.br
Margarida Azevedo Dupas
Alto de Pinheiros – São Paulo
(11) 3021-8707
mdupas@uol.com.br
Maria Bernadete Giometti Portásio
Santana – São Paulo
(11) 6950-6072
gportasio@ig.com.br
Maria Cecília Castro Gasparian
Granja Viana – Cotia – São Paulo
(11) 4702-2192
mcgasparian@uol.com.br

Maria Célia R. Malta Campos
Alto de Pinheiros – São Paulo
(11) 3819-9097
mc-malta@globo.com
Maria Cristina Natel
Higienópolis – São Paulo
(11) 5081-2057
natel-natel@uol.com.br
Maria de Fátima Marques Gola
Jardim Paulista – São Paulo
(11) 3052-2381
fatimagola@uol.com.br
Maria Irene de Matos Maluf
Higienópolis – São Paulo
(11) 3258-5715
irenemaluf@uol.com.br
Marisa Irene S. Castanho
Ipiranga – São Paulo
(11) 3491-0522
miscat@uol.com.br
Monica Hoehne Mendes
São Paulo – São Paulo
(11) 5041-1988
monicamen@ig.com.br
Neide de Aquino Noffs
Perdizes – São Paulo
(11) 3670-8162
nnoffs@terra.com.br
Neusa Torres Cunha
Brooklin – São Paulo
(11) 5506-5304/9153-7023
neusatcunha@terra.com.br
Nivea Maria de Carvalho Fabricio
Perdizes – São Paulo
(11) 3868-3850
graphhein@terra.com.br
Patricia Vieira
Pinheiros – São Paulo
(11) 3083-3557
pvpaschoal@uol.com.br
Quezia Bombonato
Vila Madalena – São Paulo
(11) 3815-8710/3813-3267
quezia@bombonato.com.br
Rebeca Lescher N. de Oliveira
Vila Madalena – São Paulo
(11) 3813-1088
leschernogueira@gloco.com
Sandra G. de Sá Kraft Moreira do Nascimento
São Paulo – São Paulo
(11) 5044-4683/9165-1062
rosn.rons@uol.com.br
Sandra Lia Nisterhofen Santilli
Higienópolis – São Paulo
(11) 3259-0837
nisterho@iol.com.br
Silvia Amaral De Mello Pinto
Pinheiros – São Paulo
(11) 3816-8247
amaralmp@terra.com.br
Sonia Maria Colli de Souza
Bela Vista – São Paulo
(11) 3287-8406
soniacolli@ig.com.br
Vania Maria C. Bueno de Souza
Perdizes – São Paulo
(11) 3868-3850
vania.cbs@terra.com.br
Vera Meide Miguel Rodrigues
São Paulo – São Paulo
(11) 3511-3888/3021-8009
verameide@click21.com.br
Yara Prates
Santana – São Paulo
(11) 6976-9837
yara@donquixote.com.br

ASSOCIADOS TITULARES (REVISTA 73)

BAHIA

Arlene Nascimento Pessoa

Salvador – BA
(71) 9983-0470
arlenenp@terra.com.br

Debora Silva de Castro Pereira

Candeal – Salvador – BA
(71) 3341-2708
descp@uol.com.br

Genigleide Santos da Hora

Salvador – BA
(71) 9112-9765
gshora@terra.com.br

Iara Fernandes Pereira Lima

Itaigara – BA
(71) 3351-9973/9119-9208
iaralima@microsiga.com.br

Jacy Célia da Franca Soares

Pituba – Salvador – BA
(71) 3347-8777/3346-6868
leilafs@terra.com.br

Karenina Azevedo

Pituba – Salvador – BA
(71) 3345-3535
karenina@espacointerclin.com.br

Leila da Franca Soares

Pituba – Salvador – BA
(71) 3347-8777/3346-6868
leilafs@terra.com.br

Lourdes Maria da Silva Teixeira

Salvador – BA
(71) 3221-3456
lima@gd.com.br

Maria Angelica Moreira Rocha

Pituba – Salvador – BA
(71) 3345-1111
cepp@terra.com.br

Maria Auxiliadora de A. Rabello

Salvador – BA
a.mariarabello@ig.com.br

BRASÍLIA

Marli Lourdes S. Campos

Brasília – DF
(61) 3322-7617
marlislvacampos@uol.com.br

CEARÁ

Andréa Aires Costa de Oliveira

Fortaleza – CE
(85) 3261-0064

Cleomar Landin de Oliveira

Papicu – Fortaleza – CE
(85) 3256-7301
cleomar@ipfor.com.br/
cleomar@baynet.com.br

Galeára Matos de França Silva

Fortaleza – CE
(85) 3264-0322
galeara@uol.com.br

Maria José Weyne Melo de Castro

Fortaleza – CE
(85) 3261-0064
mjweynw@yahoo.com.br

ESPÍRITO SANTO

Maria da Graça Von Kruger

Pimentel
Vitória – ES
mgvkvk@terra.com.br

GOIÁS

Luciana Barros de Almeida Silva

Goiânia – GO
(62) 3293-3067
lucianabalmeida@uol.com.br

MATO GROSSO

Angela Cristina Munhoz Maluf

Cuiabá – MT
(65) 3025-7182
mmangel@ig.com.br

MINAS GERAIS

Claudia Marques Cunha Silva

Centro – Varginha – MG
(35) 9989-0692
silva@uaiminas.com.br

Helena Scherer Giordano

Varginha – MG
(35) 3221-2284
gior@varginha.com.br

Julia Eugênia Gonçalves

Varginha – MG
(35) 3222-1214
julia@fundacaoaprender.org.br

Regina Rosa dos Santos Leal

Belo Horizonte – MG
reginaleal@terra.com.br

Sandra Meire de Oliveira R. Arantes

Uberlândia – MG
(34) 3224-3687
smarantes@terra.com.br

Sônia Regina Bellardi Tavares

Santa Filomena – Pouso Alegre – MG
(35) 3425-3456
outrocaminho@veloxmail.com.br

Valéria de Almeida Furtado

Varginha – MG
valeriaaf@varginha.com.br

PARÁ

Maria de Nazaré do Vale Soares

Belém – Pará
(91) 9981-2076
ynaiv9@hotmail.com

PARANÁ

Adriana Cristine Lucchin

Guarapuava – PR
allucchin@brturbo.com.br

Ana Zanin Rovani

Foz do Iguaçu – PR
(45) 3523-4655
ana-zanin@yahoo.com.br

Arlete Zagonel Serafini

Curitiba – PR
(41) 3363-1500
arletezs@yahoo.com.br

Célia Regina Benucci Chiodi

São José dos Pinhais – PR
crbchiodi@yahoo.com.br

Cintia Bento M. Veiga

Curitiba – PR
(41) 3332-2156
cintia.veiga@onda.com.br

Evelise M. Labatut Portilho

Curitiba – PR
(41) 3271-1655
evelisep@onda.com.br

Fabiana C.C. de Oliveira Mello

Curitiba – PR
edupereiramello@uol.com.br

Isabel Cristina Hierro Parolin

Curitiba – PR
(41) 3264-8061
isabel.parolin@bb2.sul.com.br

Ivani Aparecida C.A. Oliveira

Cornélio Procópio – PR
(41)3524-2377

Ivonilce Fátima Rigolin Gallo

Maringá – PR
(44) 3224-7752
nicerigolin@ig.com.br

Laura Monte Serrat Barbosa

Curitiba – PR
(41) 3015-4178/3363-1500
lauraserrat@bol.com.br

Maria Luiza Q. Soares da Silva

Curitiba – PR
(41) 3264-9101/9136-5930
luiza.quaresma@ufpr.br

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Campus Universitário – Maringá – PR
(44) 3262-1161
r.mori@wnet.com.br

Regina Bonat Pianovski

Curitiba – PR
(41) 3345-8798
reginabonat@yahoo.com.br

Rosa Maria Junqueira Scicchitano

Londrina – PR
(43) 3342-7308
rosamaria@bol.com.br

Simone Carlberg

Curitiba – PR
sicarlberg@hotmail.com

Sonia Maria Gomes de Sá Kuster

Curitiba – PR
(41) 3264-8061
soniakuster@uol.com.br

PERNAMBUCO

Daisy Floriza C. Amaral

Recife – PE
(81) 3326-1927
daisyamaral@uol.com.br

Maria das Graças Sobral Griz

Graça – Recife – PE
(81) 3459-1448
gracagriz@terra.com.br

Maria Goretti Estima A. Nunes

Piedade – Recife – PE
(81) 3463-4673
mageann@hotmail.com

Maria Ines R. de Fraidenraich

Jaboatão – PE
(81) 9292-7766
mariainesrf@uol.com.br

PIAÚÍ

Amélia Cunha Rio Lima Costa

Teresina – PI
amélia.costa@ibest.com.br

RIO GRANDE DO SUL

Clara Geni Berlim

Porto Alegre – RS
(51) 3321-1523
claraberlim@uol.com.br

Dalva Rigor Leonhardt

Porto Alegre – RS
(51) 3222-7977
giselel@golszten.com.br

Fabiani Ortiz Portella

Porto Alegre – RS
(51) 9985-9195 ou 3212-6938
fabianip@brturbo.com.br

Iara Caierão

Passo Fundo – RS
iarac@pro.via-rs.com.br
Neusa Kern Hickel
Porto Alegre – RS
neusahickel@yahoo.com.br

NORMAS ADMINISTRATIVAS PARA NOVOS E ANTIGOS ASSOCIADOS DA ABPp (CONTRIBUINTES, TITULARES, ESTUDANTES E PESSOAS JURÍDICAS)

• Associe-se à ABPp

1 - Procedimento para associar-se à ABPp Nacional em 2007

O interessado deve enviar, via fax ou internet, o formulário de inscrição, preenchido, juntamente com o comprovante de depósito bancário em nome da:

**Associação Brasileira de Psicopedagogia
Banco Itaú (341)
Ag. 0383 C/c 05814-6
CNPJ: 45.705.282/0001-60**

2 – Valor da Anuidade para novos associados até 31/05/07, que poderá ser efetuada em uma das seguintes formas:

- a) À vista, em parcela única, no ato da inscrição, de R\$165,00 (referente à somatória da taxa de inscrição de R\$ 15,00 e a anuidade de R\$ 150,00) ou
- b) Três parcelas, sendo a primeira na inscrição, no valor de R\$ 70,00 (referente à soma da taxa de inscrição de R\$ 15,00 mais a primeira parcela da anuidade no valor de R\$ 55,00). As duas parcelas restantes, no valor de R\$ 55,00 cada, deverão ser pagas mediante boletos bancários com vencimento em 08/06/07 e 08/10/2007.

3 – Contribuição especial para associado estudante matriculado em curso de pós-graduação em Psicopedagogia em 2007, para associados até 31/05/07, que poderá ser efetuada em uma das seguintes formas:

- a) À vista, em parcela única de :R\$ 135,00 (referente à taxa de inscrição de R\$ 15,00 e à anuidade de R\$ 120,00) ou
- b) Três parcelas, sendo a primeira no ato da inscrição no valor de R\$ 55,00 (referente à taxa de inscrição de R\$ 15,00 mais a primeira parcela da anuidade no valor de R\$ 40,00). As duas parcelas restantes, no valor de R\$ 40,00 cada uma, deverão ser pagas mediante boletos bancários com vencimento em 08/06/07 e 08/10/2007.

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES:

A associação é válida a partir da data de inscrição e o recebimento da revista estará vinculado à quitação da contribuição quadrimestral correspondente à edição da mesma.

Todo Associado da ABPp que tenha efetuado o pagamento da anuidade de 2007 receberá a Carteira de Associado, com seu número de inscrição.

Os associados inscritos no período de 01/01/07 a 31/05/07 em dia com suas obrigações financeiras terão

direito às edições nº 73, 74 e 75 desse ano, aos descontos nos eventos da ABPp e de seus parceiros, de acordo com a proposta destes.

Quando o interessado faz sua inscrição na ABPp, ele passa a ser um **Associado Contribuinte**.

A ABPp, preocupada com a qualificação profissional dos psicopedagogos, mantém uma outra categoria de Associados, **Associado Titular**. Para que o Associado Contribuinte seja reconhecido pela ABPp como **Associado Titular** deverá satisfazer as seguintes exigências:

- 1 - Ser associado contribuinte da ABPp há pelo menos 3 (três) anos consecutivos e estar em dia com o pagamento da anuidade;
- 2 - Apresentar certificado de conclusão do Curso de Especialização em Psicopedagogia;
- 3 - Comprovar o exercício efetivo de atendimento psicopedagógico, em consultório ou instituição, pelo período de 5 (cinco) anos, no mínimo;
- 4 - Redigir e ler à Comissão de Reconhecimento, um Memorial descrevendo sua trajetória profissional;
- 5 - Apresentar Currículo Vitae Comprovado, xerocopiado e apresentado de maneira cronológica;
- 6 - Apresentar atestado de Supervisão com psicopedagogo de, no mínimo, 5 (cinco) anos;
- 7 - Apresentar atestado de terapia pessoal de, no mínimo, 3 (três) anos;
- 8 - Comprovar a participação em pelo menos um Congresso Brasileiro e um Evento regional, promovidos pela ABPp;
- 9 - Além da anuidade como associado contribuinte, o associado titular deverá pagar para a ABPp Nacional a anuidade referente à sua titularidade.

• Os critérios para a transferência da categoria de Associado Contribuinte para a de Associado Titular foram propostos pelo Conselho Nacional e constam do Estatuto da ABPp, aprovado em A.G.E.

• Somente os Associados Titulares poderão se candidatar ao cargo de Diretor Geral de Seção, Coordenador de Núcleo, bem como a Conselheiro da ABPp.

Apenas os Associados Titulares, em dia com suas contribuições, terão seus nomes, telefones e e-mails divulgados na Revista Psicopedagogia e no site da ABPp, desde que o autorizem previamente.

NORMAS PARA PUBLICACIÓN

La Revista Psicopedagogía, órgano de comunicación de la Asociación Brasileña de Psicopedagogía (Associação Brasileira de Psicopedagogia), indexada en: LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades), EDUBASE (Faculdade de Educação, Universidade de Campinas), INDEX PSI (Conselho Federal de Psicologia), Catálogo Coletivo Nacional (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) y Descrição Bibliográfica da Fundação Carlos Chagas (DBFCC) tiene por objetivo publicar artículos en la área de psicopedagogía, en especial: resultados de investigación de carácter teórico / empírico; revisiones críticas de la literatura de investigación educacional temática o metodológica y reflexiones críticas respecto a experiencias pedagógicas que amplíen el conocimiento en el área y que no tengan sido publicados en otros periódicos. La Revista Psicopedagogía emplea las normas Vancouver (Uniform Requirements for Manuscript Submitted to Biomedical Journals, organizadas por el International Committee of Medical Journals Editors, disponible en <http://www.icmje.org>) y acepta para publicación las siguientes colaboraciones:

1. Artículo Original: relato completo de investigación. Limitado a 20 páginas, su estructura debe contener: introducción, métodos (procedimientos básicos), resultados, discusión y conclusión. Debe contener aun: sumario y summary, palabras llave y key words.

2. Artículo de Revisión: revisión crítica de la literatura abordando conocimientos respecto a determinado tema de manera a abarcar, por medio de consulta, análisis e interpretación de la bibliografía pertinente. Límite: 20 páginas y debe incluir sumario, summary, palabras llave y key words.

3. Relato de Investigación o experiencia: análisis de implicaciones conceptuales/investigación y descripción de experimentos originales. Límite: 20 páginas y debe contener: sumario y summary, palabras llave y key words.

4. Disertación, Tesis y Monografía: Límite: 20 páginas y debe contener: sumario, summary, palabras llave y key words.

5. Lectura y Reseña de Libros: abordaje de obra recién- publicada. Límite: 4 páginas. No requieren sumario, summary, palabras llave y key words.

6. Punto de Vista: temas relevantes para el conocimiento científico y universitario presentados en la forma de comentarios que favorezcan nuevas ideas o perspectivas para el asunto. Límite: 4 páginas No requiere: sumario, summary, palabras llave y key words.

7. Artículo especial: textos elaborados, a invitación del editor, de gran importancia para la especialidad, no clasificados en las categorías de artículos mencionados anteriormente. Debe contener: sumario y summary, palabras llave y key words.

INFORMACIONES GENERALES

Los artículos y correspondencias deberán ser enviados para: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia

Rua Teodoro Sampaio, 417 - Cj. 11
05405-000 - São Paulo - SP

Cada original tiene que venir seguido de dos copias, inclusive con disquete en sistema PC, fotografías, gráficos, etc. El contenido del material enviado para publicación en la Revista Psicopedagogía no puede haber sido publicado anteriormente, ni sometido para publicación en otros medios de comunicación. La Revista Psicopedagogía posee los derechos de autoría de todos los artículos en ella publicados. La reproducción total de los artículos en otras publicaciones requiere autorización por escrito del Editor. Todos los artículos publicados son revisados por miembros Del Consejo Editorial, y la decisión respecto a la aceptación del artículo para publicación ocurrirá, siempre que posible, en el plazo de tres meses a partir de la fecha de su recibimiento. En la selección de los artículos para publicación, se evalúan la originalidad, la relevancia del tema y la calidad de la metodología científica utilizada, además de la adecuación a las normas editoriales adoptadas por el periódico. Artículos recusados no serán devueltos al autor. El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar pequeñas modificaciones en el texto de los autores, para agilizar el proceso de sujeción o publicación. Cuando de la publicación, pruebas impresas serán enviadas a los autores, debiendo ser revisadas y devueltas en el plazo de cinco días. En el caso que los autores no las devuelvan indicando posibles correcciones, el trabajo será publicado de acuerdo con la prueba.

PREPARACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los artículos pueden ser escritos en portugués o español, y deben encuadrarse en una de las diferentes secciones de la revista. El trabajo deberá ser redactado en cuerpo 12 (Times New Roman), en una sola faz (anverso) del papel, en el máximo de 20 páginas con 30 líneas cada, espacio 1,5 línea, con margen de 3cm de cada lado, en el alto y al pie de cada página. Los manuscritos deben ser presentados en esta secuencia: página título, sumarios en portugués y inglés (summary), key words, palabras llave, textos, referencias bibliográficas, tablas y/o ilustraciones.

PÁGINA TÍTULO

Deberá contener:

- A) título del trabajo en portugués y inglés
- B) nombre, apellido de lo(s) autor (es) y institución a que pertenece(n);
- C) título resumido (no exceder cuatro palabras);
- D) Carta de presentación, conteniendo firma de todos los autores, haciendose responsables por el contenido del trabajo, concordando con las normas de publicación y cediendo el derecho de publicación a la Revista Psicopedagogía, pero solamente uno de ellos debe ser indicado como responsable por la troca de correspondencia. Debe contener teléfono, fax y dirección para contacto.

E) Aspectos éticos – Carta de los autores revelando eventuales conflictos (profesionales, financieros y beneficios directos o indirectos) que puedan influenciar los resultados de la investigación. En la carta deberá constar aun la fecha de aprobación del trabajo por el Comité de Ética en Investigaciones de la institución la cual se encuentran vinculados los autores.

ESTRUCTURA DEL TEXTO

Los Artículos Originales deben contener, obligatoriamente:

A) Introducción: Debe indicar el objetivo del trabajo y la hipótesis formulada;

B) Métodos (Procedimientos Básicos): Breves descripciones de los procedimientos empleados;

C) Resultados: Síntesis de los dos hallazgos, pudiendo ser presentados con figuras o tablas que ilustren puntos importantes;

D) Discusión: Incluye el hallazgo, la validez y el significado del trabajo;

E) Conclusión: consideraciones finales.

Referencias de "resultados no publicados" y "comunicación personal" deben aparecer, entre paréntesis, siguiendo lo(s) nombre (s) individual (es) en el texto. Ejemplo: Oliveira AC, Silva PA y Garden LC (resultados no publicados). El autor debe obtener permiso para usar "comunicación personal".

SUMARIO y SUMMARY

Son obligatorios para los **Artículos Especiales, Artículos Originales, de Revisión, Relato de Experiencia o Investigación, Disertación, Tesis y Monografía**, debiendo contener en el máximo 250 palabras. Tras el sumario deberán ser indicados en el máximo seis palabras llave (se recomienda el vocabulario controlado del "Decs-Descriptores en Ciencias de la Salud", publicación de la Bireme (www.bireme.br/terminologiaensaude)). El *Summary* (traducción del sumario para el inglés) debe acompañar el mismo modelo del sumario y ser seguido de key words (traducción de las palabras llave para el inglés).

AGRADECIMIENTOS

Solamente a quien colabore de manera significativa en la realización del trabajo. Deben venir antes de las Referencias Bibliográficas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias deben ser dispuestas por orden de entrada en el texto y numeradas consecutivamente de manera sobrescrita, siendo obligatoria su citación. Ejemplo: como ya manifestaran diversos autores^{6,9,15}. Deben ser citados todos los autores del trabajo si su número no es superior a seis; cuando superan este número, se citan los seis primeros seguidos de *et al.* El nombre de la revista debe ser abreviado según el *Cummulated Index Medicus* o, si ello no fuere posible, según la Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Ejemplos de tipos de referencias:

1. *Estándar (Solamente un autor)*

Noffs NA. A formação de educadores para uma escola inclusiva. *Rev Psicopedagogia* 2002; 19: 41-4.

2. *Estándar (Entre dos y seis autores)*

Wippel MLM, Goulart DF, Moreira ALGB, Bozza

MGG. Capacidade para a prática interdisciplinar: um relato de experiência. *Rev Psicopedagogia* 2002; 19: 66-73.

3. *Estándar (Más de seis autores)*

Araújo VJF, De Carlucci Jr D, Sasaki SU, Montag E, Azato FN, Cordeiro NC, et al. Perfil da incidência de câncer em hospital geral em São Paulo. *Rev Hosp Clin Fac Med Univ São Paulo* 1998; 53: 110-3.

4. *Ausencia de autor*

Cancer in South Africa [editorial]. *S Afr Med J* 1994;84:15.

5. *Organización como autor*

Sociedade Brasileira de Cardiologia. III Diretrizes Brasileiras sobre dislipidemias. *Arq Bras Cardiol* 2001; 77: 1-48.

6. *Libros y otras obras monográficas - Autor(es) personal(es)*

Gasparian MC. A Psicopedagogia institucional sistêmica. São Paulo: Abril Cultural; 1997.

7. *Capítulo en un libro*

Piaget, J. Problemas de epistemologia genética. In: Piaget J. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural; 1978. p. 211-71.

8. *Disertación/Tesis*

Mendes MH. Psicopedagogia: uma identidade em construção [Dissertação/Tese]. São Paulo: Universidade São Marcos; 1998.

9. *Referencia en formato electrónico*

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Demográfico e Estimativas, 1996. Disponível no URL: <http://www.ibge.gov.br>

Otros tipos de referencias deberán seguir el documento de 2003, del International Committee of Medical Journal Editors (Grupo de Vancouver). Los editores se dan el derecho de excluir referencias no indicadas en el texto o elaboradas erróneamente.

FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

Serán aceptas el máximo de seis ilustraciones por artículo, las cuales comprenden: figuras, tablas, gráficos, diagramas, fotografías y diseños esquemáticos. En el caso de empleo de fotografías o figuras, se solicita el envío de los originales o copias digitalizadas en formato .TIF, con resolución mínima de 300 dpi. El aprovechamiento quedará condicionado a la cualidad del material enviado y deben ser presentados en negro y blanco, en hojas separadas y seguidos de leyenda que permita entender el significado de los datos reunidos. Señalar, en el texto, por su número de orden, los sitios en que los cuadros y tablas deben ser intercalados. Cuando extraídos de otros trabajos previamente publicados, deben venir seguidos de permiso, por escrito, para su reproducción.

ABREVIAMIENTOS / NOMENCLATURA/ NOTAS DE RODAPIÉ

El uso de abreviamentos debe ser mínimo. Cuando expresiones extensas deben ser repetidas, se recomienda que sus iniciales las reemplacen tras la primera mención. Esta debe ser seguida de las iniciales entre paréntesis. Notas de rodapié solamente se estrictamente necesario. Deben ser señaladas em el texto y presentadas em hojas separadas, o trás las referencias bibliográficas, com subtítulo nota de rodapié.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Psicopedagogia, órgão de comunicação da Associação Brasileira de Psicopedagogia, indexada em: LILACS (Literatura Latino - Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), Latindex (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal), CLASE (Citas Latinoamericanas em Ciências Sociales y Humanidades), EDUBASE (Faculdade de Educação, Universidade de Campinas), INDEX PSI (Conselho Federal de Psicologia), Catálogo Coletivo Nacional (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) e Descrição Bibliográfica da Fundação Carlos Chagas (DBFCC) tem por objetivo publicar artigos inéditos na área de psicopedagogia, em especial: resultados de pesquisa de caráter teórico/empírico; revisões críticas da literatura de pesquisa educacional temática ou metodológica e reflexões críticas sobre experiências pedagógicas que ampliem e aprofundem o conhecimento na área e que não tenham sido publicados em outros periódicos. A Revista Psicopedagogia utiliza as normas Vancouver (Uniform Requirements for Manuscript Submitted to Biomedical Journals, organizadas pelo International Committee of Medical Journals Editors, disponíveis em <http://www.icmje.org>) e aceita para publicação as seguintes colaborações:

1. Artigo Original: relato completo de investigação. Limitado a 20 laudas, sua estrutura deve conter: introdução, métodos (procedimentos básicos), resultados, discussão e conclusão. Deve conter ainda: resumo e summary, unitermos e key words.

2. Artigo de Revisão: revisão crítica da literatura abordando conhecimentos sobre determinado tema de forma abrangente, mediante consulta, análise e interpretação da bibliografia pertinente. Limite: 20 laudas e deve incluir resumo, summary, unitermos e key words.

3. Relato de Pesquisa ou Experiência: análise de implicações conceituais/investigação e descrição de pesquisas originais. Limite: 20 laudas e deve conter: resumo e summary, unitermos e key words.

4. Dissertação, Tese e Monografia: Limite: 20 laudas e deve conter: resumo, summary, unitermos e key words.

5. Leitura e Resenha de Livros: abordagem de obra recém-publicada. Limite: 4 laudas. Dispensam resumo, summary, unitermos e key words.

6. Ponto de Vista: temas de relevância para o conhecimento científico e universitário apresentados na forma de comentário que favoreçam novas idéias ou perspectivas para o assunto. Limite: 4 laudas. Dispensa resumo, summary, unitermos e key words.

7. Artigo Especial: textos elaborados a convite do editor responsável, de grande relevância para a especialidade, não classificáveis nas categorias de artigos listados anteriormente. Deve conter: resumo, summary, unitermos e keywords.

INFORMAÇÕES GERAIS

Os artigos e correspondências deverão ser enviados à:

Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia
Rua Teodoro Sampaio, 417 - Cj. 11
05405-000 - São Paulo - SP

Cada original deverá vir acompanhado de duas vias, inclusive com disquete em sistema PC, fotografias, gráficos, etc. O conteúdo do material enviado para publicação na Revista Psicopedagogia não pode ter sido publicado anteriormente, nem submetido para publicação em outros veículos. A Revista Psicopedagogia possui os direitos autorais de todos os artigos por ela publicados. A reprodução total dos artigos em outras publicações requer autorização por escrito do Editor. Todos os artigos publicados são revisados por membros do Conselho Editorial, e a decisão sobre a aceitação do artigo para publicação ocorrerá, sempre que possível, no prazo de três meses a partir da data de seu recebimento. Na seleção dos artigos para publicação, são avaliados a originalidade, a relevância do tema e a qualidade da metodologia científica utilizada, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Artigos recusados não serão devolvidos ao autor. O Conselho Editorial reserva-se o direito de fazer pequenas modificações no texto dos autores para agilizar seu processo de submissão ou publicação. Quando da publicação, provas impressas serão enviadas aos autores, devendo ser revisadas e devolvidas no prazo de cinco dias. Caso os autores não as devolvam, indicando possíveis correções, o trabalho será publicado conforme a prova.

PREPARAÇÃO DOS TRABALHOS

Os artigos podem ser escritos em português ou espanhol, e devem se enquadrar em uma das diferentes seções da revista. O trabalho deverá ser redigido em corpo 12 (Times New Roman), numa só face do papel, no máximo em 20 laudas de 30 linhas cada, espaço 1,5 linha, com margem de 3cm de cada lado, no topo e no pé de cada página. Os manuscritos devem ser apresentados nesta seqüência: página título, resumos em português e inglês (summary), key words, unitermos, texto, referências bibliográficas, tabelas e/ou ilustrações.

PÁGINA TÍTULO

Deverá conter:

- A) título do trabalho em português e inglês
- B) nome, sobrenome do (s) autor (es) e instituição pertencente (s);
- C) nome e endereço da instituição onde o trabalho foi realizado;
- D) título resumido (não exceder quatro palavras);
- E) Carta de apresentação, contendo assinatura de todos os autores, responsabilizando-se pelo conteúdo do trabalho, concordando com as normas de publicação e cedendo o direito de publicação à Revista Psicopedagogia, porém apenas um deve ser indicado como responsável pela troca de correspondência. Deve conter telefone, fax e endereço para contato.
- F) Aspectos éticos – Carta dos autores revelando eventuais conflitos de interesse (profissionais,

financeiros e benefícios diretos ou indiretos) que possam influenciar os resultados da pesquisa. Na carta deve constar ainda a data da aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual estão vinculados os autores.

ESTRUTURA DO TEXTO

Os Artigos Originais devem conter, obrigatoriamente:

A) Introdução: Deve indicar o objetivo de trabalho e a hipótese formulada;

B) Métodos (Procedimentos Básicos): Breves descrições dos procedimentos utilizados;

C) Resultados: Síntese dos achados, podendo ser apresentados com figuras ou tabelas que ilustrem pontos importantes;

D) Discussão: Inclui o achado, a validade e o significado do trabalho;

E) Conclusão: considerações finais.

Referências de "resultados não publicados" e "comunicação pessoal" devem aparecer, entre parênteses, seguindo o(s) nome (s) individual (is) no texto. Exemplo: Oliveira AC, Silva PA e Garden LC (resultados não publicados). O autor deve obter permissão para usar "comunicação pessoal".

RESUMO e SUMMARY

São obrigatórios para os **Artigos Especiais, Artigos Originais, de Revisão, Relato de Experiência ou Pesquisa, Dissertação, Tese e Monografia**, devendo conter no máximo 250 palavras. Após o resumo deverão ser indicados no máximo seis Unitermos (recomenda-se o vocabulário controlado do "Decs-Descriores em Ciências da Saúde", publicação da Bireme (www.bireme.br/terminologiaensaude)). O *Summary* (tradução do resumo para o inglês) deve acompanhar o mesmo modelo do resumo e ser seguido de *Key words* (tradução dos Unitermos para o inglês).

AGRADECIMENTOS

Apenas a quem colabore de modo significativo na realização do trabalho. Devem vir antes das Referências Bibliográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências devem ser dispostas por ordem de entrada no texto e numeradas consecutivamente de forma sobrescrita, sendo obrigatória sua citação. Exemplo: como já demonstraram diversos autores^{6,9,15}. Devem ser citados todos os autores do trabalho, quando até seis; acima deste número, citam-se os seis primeiros seguidos de *et al.* O periódico deverá ter seu nome abreviado segundo o *Cummulated Index Medicus* ou, se não for possível, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Exemplos de tipos de referências:

1. *Padrão (Só um autor)*

Noffs NA. A formação de educadores para uma escola inclusiva. Rev Psicopedagogia 2002; 19: 41-4.

2. *Padrão (Entre dois e seis autores)*

Wippel MLM, Goulart DF, Moreira ALGB, Bozza MGG. Capacidade para a prática interdisciplinar: um relato de experiência. Rev Psicopedagogia 2002; 19: 66-73.

3. *Padrão (Mais de seis autores)*

Araújo VJF, De Carlucci Jr D, Sasaki SU, Montag E, Azato FN, Cordeiro NC, et al. Perfil da incidência de câncer em hospital geral em São Paulo. Rev Hosp Clin Fac Med Univ São Paulo 1998; 53: 110-3.

4. *Ausência de autor*

Cancer in South Africa [editorial]. S Afr Med J 1994;84:15.

5. *Organização como autor*

Sociedade Brasileira de Cardiologia. III Diretrizes Brasileiras sobre dislipidemias. Arq Bras Cardiol 2001; 77: 1-48.

6. *Livros e outras obras monográficas - Autor(es) pessoal(is)*

Gasparian MC. A Psicopedagogia institucional sistêmica. São Paulo: Abril Cultural; 1997.

7. *Capítulo em um livro*

Piaget, J. Problemas de epistemologia genética. In: Piaget J. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural; 1978. p. 211-71.

8. *Dissertação/Tese*

Mendes MH. Psicopedagogia: uma identidade em construção [Dissertação/Tese] São Paulo: Universidade São Marcos; 1998.

9. *Referência em formato eletrônico*

Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico e Estimativas, 1996. Disponível no URL: <http://www.ibge.gov.br>

Outros tipos de referências deverão seguir o documento de 2003, do International Committee of Medical Journal Editors (Grupo de Vancouver). Os editores se dão ao direito de excluir referências não indicadas no texto ou elaboradas erroneamente.

FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Serão aceitas no máximo de seis ilustrações por artigo, as quais compreendem: figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotografias e desenhos esquemáticos. No caso de utilização de fotografias ou figuras, solicita-se o envio dos originais ou cópias digitalizadas em formato .TIF, com resolução mínima de 300 dpi. O aproveitamento ficará condicionado à qualidade do material enviado e devem ser apresentados em preto e branco, em folhas separadas e acompanhados de legenda que permita compreender o significado dos dados reunidos. Assinalar, no texto, pelo seu número de ordem, os locais em que os quadros e tabelas devem ser intercalados. Quando extraídos de outros trabalhos previamente publicados, devem vir acompanhados da permissão, por escrito, para a sua reprodução.

ABREVIações / NOMENCLATURA / NOTAS DE RODAPÉ

O uso de abreviações deve ser mínimo. Quando expressões extensas devem ser repetidas, recomenda-se que suas iniciais as substituam após a primeira menção. Esta deve ser seguida das iniciais entre parênteses. Notas de rodapé somente se estritamente necessárias. Devem ser assinaladas no texto e apresentadas em folha separada, ou após as referências bibliográficas, com subtítulo *nota de rodapé*.