

PSICOPEDAGOGIA

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA • Nº 74 • 2007 • ISSN 0103-8486

EDITORIAL / EDITORIAL

- Parabéns
Congratulations 109

ARTIGOS ESPECIAIS / SPECIAL ARTICLES

- Literatura e construção da identidade
Literature and the development of identity 110
- Perfil do professor inclusivo
Inclusive teacher profile 117
- Produção de sentidos, ensino e aprendizagem
Sense conveying, teaching and learning 126
- Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas
Learning disorders: looking for some axioms 135

ARTIGO DE REVISÃO / REVIEW ARTICLE

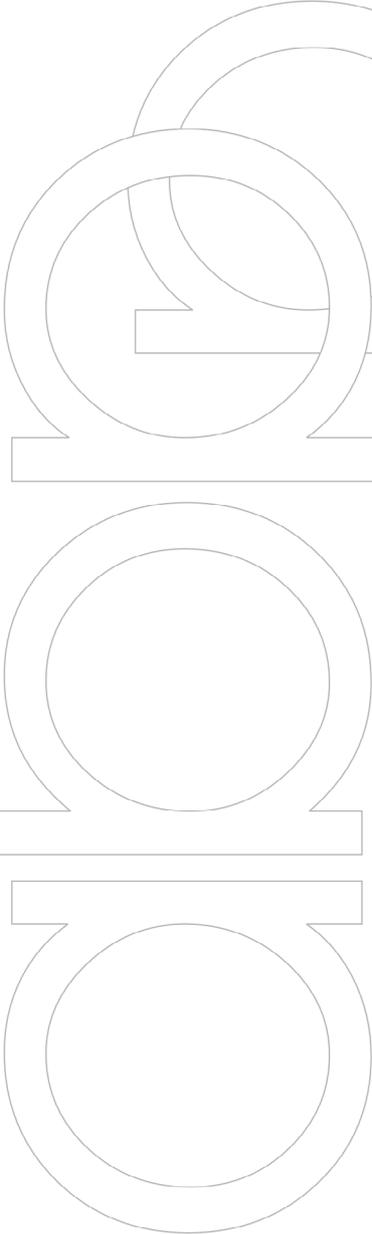
- Problemas de aprendizagem e suas relações com a família
Learning disorders and their family correlations 149

RELATOS DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORTS

- Psicopedagogia e saúde: reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar
Psychopedagogy and health: reflexions about psychopedagogic intervention in hospital 160
- Formação de professores: um investimento em autoconhecimento
Graduating teachers: an investment in self known 169
- Família e aprendizagem escolar
Family and school learning 182

PONTOS DE VISTA / POINTS OF VIEW

- ABPp: Gestão 1991-1992. Construindo a identidade brasileira da Psicopedagogia
ABPp: Administration 1991-1992. Building Psychopedagogy' Brazilian identity 202
- ABPp: Gestão 2002-2004
ABPp: Administration 2002-2004 205



25
ANOS

VOLUME
24

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE

PSICOPEDAGOGIA

EDITORA

Maria Irene Maluf SP

CONSELHO EXECUTIVO

Maria Irene Maluf SP

Quezia Bombonatto SP

Sandra Lia Nisterhofen Santilli SP

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Ana Lisete Rodrigues SP

Anete Busin Fernandes SP

Beatriz Scoz SP

Cristina Dias Alessandrini SP

Denise da Cruz Gouveia SP

Edith Rubinstein SP

Elcie Salzano Masini SP

Eloisa Quadros Fagali SP

Evelise Maria L. Portilho PR

Gláucia Maria de Menezes Ferreira CE

Heloisa Beatriz Alice Rubman RJ

Leda M. Codeço Barone SP

Lino de Macedo SP

Margarida Azevedo Dupas SP

Maria Auxiliadora de Azevedo Rabello BA

Maria Célia Malta Campos SP

Maria Cecília de Castro Gasparian SP

Maria Lúcia de Almeida Melo SP

Maria Sílvia Bacila Winkeler PR

Marisa Irene Siqueira Castanho SP

Mônica H. Mendes SP

Nádia Bossa SP

Neide de Aquino Noffs SP

Nívea M. de Carvalho Fabrício SP

Regina Rosa dos Santos Leal MG

Rosa M. Junqueira Scicchitano PR

Sônia Maria Colli de Souza SP

Vânia Carvalho Bueno de Souza SP

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Carmen Pastorino - Uruguai

César Coll - Espanha

Vitor da Fonseca - Portugal

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

ISSN 0103-8486

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

Yara Prates

Assessora Científica-Adjunta

Cristina Vандoros Quilici

Relações Públicas

Edimara de Lima

Relações Públicas-Adjunta

Lígia Fleury

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

- Parabéns
Congratulations
Maria Irene Maluf 109

ARTIGOS ESPECIAIS / SPECIAL ARTICLES

- Literatura e construção da identidade
Literature and the development of identity
Leda Maria Codeço Barone 110
- Perfil do professor inclusivo
Inclusive teacher profile
Nívea Maria de Carvalho Fabrício; Vânia Carvalho Bueno de Souza;
Elma Elizabeth A. de Souza Gomes 117
- Produção de sentidos, ensino e aprendizagem
Sense conveying, teaching and learning
Beatriz Scoz 126
- Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas
Learning disorders: looking for some axioms
Vitor da Fonseca 135

ARTIGO DE REVISÃO / REVIEW ARTICLE

- Problemas de aprendizagem e suas relações com a família
Learning disorders and their family correlations
Simone da Silva Braga; Beatriz Judith Lima Scoz; Maria Luiza Puglisi Munhoz 149

RELATOS DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORTS

- Psicopedagogia e saúde: reflexões sobre a atuação psicopedagógica no contexto hospitalar
Psychopedagogy and health: reflexions about psychopedagogic intervention in hospital
Neide de Aquino Noffs; Vivian C. B. Rachman 160
- Formação de professores: um investimento em autoconhecimento
Graduating teachers: an investment in self known
Isabel Cristina Hierro Parolin; Rachel Cherubini Tomedi Caldeira 169
- Família e aprendizagem escolar
Family and school learning
Nelson Elinton Fonseca Casarin; Maria Beatriz Jacques Ramos 182

PONTOS DE VISTA / POINTS OF VIEW

- ABPp: Gestão 1991-1992. Construindo a identidade brasileira da Psicopedagogia
ABPp: Administration 1991-1992. Building Psychopedagogy' Brazilian identity
Mônica Hoehne Mendes 202
- ABPp: Gestão 2002-2004
ABPp: Administration 2002-2004
Maria Cecília Gasparian 205

PARABÉNS

Esta é uma edição especial de aniversário da revista Psicopedagogia. Nela fazemos uma dupla homenagem: aos nossos associados e leitores, que há exatos 25 anos prestigiam esta publicação, e a todos que se dedicaram ao comando da ABPp e, muito especialmente, ao fortalecimento desta revista. O empenho de várias pessoas foi fundamental para o sucesso deste percurso, desde o lançamento do primeiro Boletim, em agosto de 1982, até os dias de hoje.

Os artigos especiais, reunidos nesta 74ª edição, resultam do notável amadurecimento profissional e pessoal de seus autores, e têm um inestimável valor histórico. Convidadas a escrever para este número da revista Psicopedagogia, que ajudaram a criar e crescer, as hoje Conselheiras Vitalícias da ABPp, *Leda Codeço Barone*, *Neide de Aquino Noffs*, *Beatriz Scoz*, *Maria Cecília Gasparian*, *Mônica Mendes* e *Nívea Maria de Carvalho Fabrício*, expoentes de nossa área de conhecimento, presenteiam os leitores com artigos onde revelam a face mais atual de seu trabalho e também das suas co-autoras, por meio de seus enfoques singulares de pesquisa e prática.

Ainda neste número, publicamos outros interessantes artigos, como o texto "Formação de professores: um investimento em autoconhecimento" de *Isabel Cristina Hierro Parolin* e *Rachel Caldeira*, um trabalho que complementa a teoria com a prática, unindo a implantação de um projeto de formação de professores e a avaliação de todo o investimento, na competência geral da instituição de ensino e, especialmente, em sala de aula.

"A organização familiar e as implicações no processo de escolarização de crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem" é o tema do artigo de *Nelson Elinton Fonseca Casarin* e *Maria Beatriz Jacques Ramos*, que discutem com maestria essa relação tão importante quanto complementar.

Outro escrito que nos fala a respeito da influência da família na produção de problemas de aprendizagem, "Problemas de aprendizagem e suas relações com a família" de *Simone da Silva Braga*, *Beatriz Judith Lima Scoz* e *Maria Luiza Puglisi Munhoz*, nos possibilita conhecer mais amplamente esse assunto, sob uma nova ótica.

Comemorando a entrada de *Vitor da Fonseca* em nosso Conselho Editorial Internacional, publicamos seu artigo "Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas", que, com certeza, encerra com muito brilho esta edição.

Parabéns ABPp!

Parabéns leitores!

Maria Irene Maluf
Editora

LITERATURA E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Leda Maria Codeço Barone

RESUMO – Muitas são as funções da literatura. Lemos para nos deleitar, para nos informar, para nos distrair. Lemos também para nos instruir, para ampliar nossos horizontes, para mitigar nossos medos, para nos comunicar com o outro. A partir da experiência pessoal com a literatura, e apoiada em algumas idéias de Walter Benjamin, Umberto Eco e Antonio Cândido, a autora defende o valor da literatura na construção e reconstrução da identidade e na criação do mundo do leitor.

UNITERMOS: Literatura. Identidade. Terapêutica. Leitura.

Leda Maria Codeço Barone - Psicanalista do Instituto de Psicanálise da SBP-SP. Doutora em Psicologia Escolar pelo IPUSP. Professora do Centro Universitário FIEO.

Correspondência
Rua Dr. Alceu de Campos Rodrigues, 46 – conj. 38
Vila Olímpia – São Paulo – SP – Brasil – 04544-000
Tel.: (11) 3045-9064 – E-mail: ledabarone@uol.com.br

Creio que cada um de nós traz na memória lembranças de experiências muito antigas de nossos primeiros contatos com o livro. Das minhas experiências infantis, três foram, sem dúvida, fundamentais na constituição de minha identidade e, por isso mesmo, no meu gosto pela leitura. A primeira e a mais remota foi ouvir, junto com meus irmãos na voz de meu pai, histórias maravilhosas antes de dormir. Ainda hoje, se fecho os olhos, sou capaz de ouvir ao longe aquela voz tão familiar e, ao mesmo tempo, tão misteriosa. A segunda foi a observação que fazia de meu pai lendo. A mim parecia um momento mágico tal a reverência e prazer que adivinhava por sua atitude diante do livro que lia. Meu pai com um livro nas mãos me dava a impressão de que não lhe faltava nada. O mundo do cotidiano desaparecia à sua volta e eu intuía que ele acedia a um mundo mágico, repleto de coisas belas e enigmáticas. A terceira foi minha tentativa de conhecer o mundo mágico de meu pai. Assim, sempre que podia, entrava sorrateiro em sua biblioteca para bisbilhotar seus livros. A princípio, embora não soubesse ler, já conhecia os livros por sua cor, tamanho, tomo. Poucos eram ilustrados, mas lembro de um em especial, cujas ilustrações não cansei de observar. Depois de um tempo, podia ler seus títulos: "Jacques o fatalista"; "A Divina Comédia"; "Dom Quixote", "Dom Casmurro", "Os miseráveis", "O vermelho e o negro", e tantos outros. Dos livros de meu pai, o primeiro que li, mas ainda menina, foi "Jacques o fatalista". Dele tenho pouca lembrança, talvez até porque não tivesse condições para compreendê-lo na época. Mas o segundo, "Crime e castigo", este até hoje não me sai da memória. O impacto da leitura foi de tal natureza que o devorei em apenas dois dias, apesar de suas quase quinhentas páginas. Assim, desde muito cedo, desenvolvi certo respeito aos livros e à idéia de que eles se constituem fonte, raiz, origem de um modo particular de ser e de olhar o mundo.

Mais tarde, quando terminava meu curso de Pedagogia, surgiu a oportunidade de assumir uma classe de alfabetização. Fui convidada a substituir

uma professora que resolvera mudar-se, repentinamente, para outro país. Depois dos acertos necessários com a direção e coordenação da escola e feita a apresentação devida aos alunos, fui deixada a sós com eles. Mal começara a lhes falar, surgiu um burburinho que foi crescendo e tomando conta da sala. Aos poucos, as crianças começaram a subir nas mesas, a atirar objetos, enlouquecidas. Quase entrei em pânico. Pensei em chamar a diretora, a coordenadora, alguém que pudesse acalmar aqueles pequenos selvagens descontentes. Mas não chamei ninguém. Com voz firme, porém enternecida pela angústia das crianças, perguntei se elas conheciam a história "O macaco que perdeu o rabo"*. Fez-se um silêncio na sala. Ninguém conhecia a história. Notei uma curiosidade no rosto de cada criança. Pedi, então, que elas se sentassem no chão, onde também me sentei, e contei a história que fora tantas vezes ouvida de meu pai quando criança.

Confesso que na ocasião não tivera a mínima idéia de porque sugerira contar uma história e menos ainda porque escolhera essa história entre tantas outras de minha infância. Talvez soubesse por experiência própria que ouvir história acalmava, permitia lidar com os medos, com a angústia, com a insatisfação. Mas o certo é que, sem saber, falei também para meus alunos sobre coisas importantes que a psicanálise nos ensina. Entre elas destaco a dificuldade, já apontada por Freud¹, de nos desligarmos de nossos objetos de amor. Destaco também a raiva impotente com que reagimos diante da perda desses objetos. Assim, ao propor a história "O macaco que perdeu o rabo", sem saber interpretei, revelando a meus pequeninos alunos o campo de insatisfação em que estavam presos, o campo da impossibilidade de suportar a perda da professora querida. A história porém apontava para a possibilidade de substituição e de, mesmo assim, tocar a vida para frente. Aliás, esta é outra necessária aprendizagem da vida: nossos objetos de amor são objetos substitutos, pois o primeiro objeto é perdido para sempre. Reconhecer esta verdade permite que nos lancemos à vida em busca de nossos desejos.

* Trata-se de uma lenda do folclore brasileiro, que narra as aventuras de um macaco que sofre variadas perdas e sucessivas substituições e que, mesmo assim, vai levando a sua vida.

Dessa maneira, creio poder dizer que esta história me salvara. Por ela pude assumir a tão sonhada condição de professora. A história foi uma espécie de rito de passagem: entrava finalmente na comunidade adulta.

Alguns anos depois, já no mestrado, escolhi como objeto de minha dissertação estudar as relações entre o leitor e o texto literário. Tinha como hipótese que o texto exercia alguma influência sobre o leitor.

Mas o trabalho que realmente teve efeito na posição em que me encontro agora foi o doutoramento. Naquela ocasião, além de minha atividade docente junto à disciplina "Psicologia escolar e problemas de aprendizagem" na graduação de Psicologia, fiz especialização em Psicopedagogia e iniciei atendimento clínico. Embora pretendesse no doutoramento continuar minha pesquisa da relação leitor e texto literário, as vicissitudes da clínica me impuseram outro caminho. Atendia um menino de sete anos que inventou uma escrita que imitava os ideogramas japoneses. A necessidade de mudar minha prática psicopedagógica, de maneira a atender este garoto, levou-me à psicanálise e à decisão de utilizar em meu doutoramento o estudo deste caso², que, de cabo a rabo, foi perpassado por histórias que lia para ele.

A clínica psicopedagógica com crianças com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita também foi um excelente campo de estudo para mim. A observação que fazia da linguagem dessas crianças – deixando de lado os problemas referentes à sintaxe, ao vocabulário e à articulação – me levou a considerar dois pontos importantes: o primeiro, em relação à submissão da fala dessas crianças à demanda social, pois elas eram capazes de repetir a queixa da escola ou de seus pais a respeito de suas dificuldades. No entanto, elas eram incapazes de falar mais livremente, de expressar um ponto de vista, um pensamento ou um sentimento mais pessoal. O segundo, em relação a uma fabulação excessiva, que mais se assemelhava à defesa que propriamente ao uso

criativo da linguagem. Tal observação levou-me a desenvolver com essas crianças algo que chamei na época de investimento na linguagem. Consistia em propor-lhes que narrassem suas experiências, que falassem livremente a respeito delas e de suas observações sobre o mundo. Aos poucos, eu mesma comecei a introduzir a leitura, feita por mim, de textos ora escolhidos por elas, ora por mim mesma, quando imaginava que o texto pudesse dizer alguma coisa àquela criança em especial. Depois desse tempo de investimento, a alfabetização vinha por acréscimo. Concluí que esta atividade despertava nas crianças o desejo de ler.

Assim, muito cedo compreendi que a leitura, sua aprendizagem e mesmo suas dificuldades, não poderiam ser dissociadas do sujeito, isto é: das experiências, da história de vida, do gosto e do desejo do leitor. Compreendi também que as histórias, as lendas, as fábulas, os contos, enfim, que a literatura tem efeitos importantes na construção e reconstrução da identidade e realidade do sujeito.

Encontrei no texto "A leitura em espaço em crise", de Michèle Petit³, algumas indagações muito próximas das observadas por mim. Neste texto, a autora se pergunta o que a leitura pode fazer em tempos de desamparo e, se esta experiência é capaz de sustentar as forças da vida. Impressionaram-me, sobremaneira, duas experiências citadas por ela. Uma delas vivida por Mira Rothenberg, uma jovem que se encontrava na situação de lecionar para 32 crianças judias, com idade entre 11 e 13 anos. Muitas dessas crianças nasceram em campos de concentração e haviam vivido toda sorte de desventura, perdendo a casa, a pátria e os pais. Como observa Petit: "São crianças com olhar de pedra, que construíram fortalezas para se proteger dos horrores que atravessaram; estão em carne viva, sentem-se aterrorizadas; violentas, não têm confiança em ninguém, e repetem dia após dia que querem voltar, reencontrar sua terra de origem"³.

Logo após a guerra, estas crianças foram recolhidas e enviadas para os Estados Unidos, onde deveriam ser educadas e viver. Petit cita, então, Mira Rothenberg:

“Devia civilizá-las, torná-las aceitáveis aos olhos da América. Era uma brincadeira amarga e cruel. Elas não aprendiam nada. Então, um dia, aproveitando de uma acalmia em seus repentinos de raiva, contei-lhes sobre os índios americanos. Contei-lhes como os homens a quem este país pertencia haviam se tornado refugiados em suas próprias terras, das quais tinham sido expropriados. Encontrei um livro de poesias indígenas - falavam da terra que eles amavam, dos animais com os quais conviviam, de sua força, de seu amor, de sua raiva e de seu orgulhos. E de sua liberdade”. (Rothenberg, apud Petit, 2006, p.151)

Depois dessa experiência, as crianças reagiram, demonstrando que algo havia mudado nelas e, aos poucos, começaram a desfazer suas carapaças.

A história contada e as poesias lidas tiveram o poder de tocar partes da alma, feridas pelos traumas vividos, oferecendo palavras ali onde não havia. Estas crianças depois dessa experiência puderam falar dos índios, aprender a tecer e a fazer cerâmica, a ler e a escrever outros poemas. Também puderam estudar a história e a cultura dos índios, comparando-as às de sua terra natal.

A outra experiência (citada por Petit), na Colômbia, ocorrida após cinquenta anos dessa primeira, quem conta é Beatriz Helena Robledo. Ela também leu histórias para adolescentes em um programa chamado: “Eu escolho a palavra”^{**}. Os jovens desse projeto são adolescentes que participaram do conflito armado, do lado da guerrilha ou dos para-militares. São jovens que depois de capturados foram abandonados porque estavam feridos e doentes. Recolhidos em um alojamento, profissionais diversos ofereciam sua ajuda com intuito de levá-los a reencontrar a infância perdida, condição necessária para que pudessem projetar um futuro.

Nos conta, então, Beatriz Robledo:

“Nós contávamos mitos e lendas diante de um mapa da Colômbia, onde estavam situados os diferentes grupos indígenas que povoavam o país. Nunca havíamos imaginado que um mapa pudesse significar tanto... O fato de ele estar ali, presente, visível, enquanto eles escutavam contos e lendas, permitiu-lhes não só elaborar suas próprias histórias, mas também suas geografias. À medida que íamos lendo e assinalando as origens do mito ou da lenda, eles iam se lembrando de lugares, de rios, de vilarejos por onde haviam passado.”

“De repente, como por um passe de mágica, ao falar das lendas da ‘Llorona’, da ‘Madre-monte’, do ‘Mohán’, a palavra destes jovens, reprimida durante tantos anos pela guerra, substituída pelo barulho dos fuzis, começa a surgir e eles começaram a narrar, a contar...” (...) “Para uma população marginalizada, uma biblioteca, uma coleção de livros, cumpre um papel essencial (...) Isto vai além do papel informativo ou de educação formal. Para cidadãos que vivem em condições normais de desenvolvimento, um livro é uma porta a mais que se abre; para aqueles aos quais foram negados os direitos fundamentais, ou que vivem em condições subumanas, talvez um livro seja a única porta que lhes permitiria ultrapassar o limiar e saltar do outro lado.” (Robledo, apud Petit, 2006, p. 151-2)

A autora conta, ainda, que, depois desta experiência com as lendas e mitos, Júlio, um dos adolescentes que antes permanecia em silêncio, pediu a palavra e, apontando com o dedo o mapa da região que percorrera, falou como nunca havia feito antes: contou as histórias que havia escutado em sua infância, depois a sua própria história, encontrando ligação no mais profundo de si mesmo.

Petit, com uma longa trajetória em pesquisas dessa natureza, levanta algumas hipóteses, ou como ela fala, linhas de pesquisa, no que se refere à contribuição da leitura nos espaços de crise. São elas:

^{**} Escojo la palabra. (Escolho a palavra): Dirigido por meninos e meninas, jovens desvinculados do conflito armado na Colômbia, Centro regional de fomento do livro e da leitura na América Latina e no Caribe. Coordenado por Marina Valencia.

1. A primeira refere-se ao fato de que tais experiências partem de situações de intersubjetividade que a escola, a biblioteca, ou o centro cultural, social, ou ainda uma associação, tornam possíveis; tudo parte de encontros personalizados, de uma qualidade de acolhimento, de hospitalidade.
2. As leituras abrem para um outro espaço e tempo de sonho, de fantasia, que permitem construir um "país interno", um espaço psíquico e sustentar um processo de autonomia e a constituição de uma posição de sujeito. A leitura também torna possível uma narrativa interna.
3. Ler permite desencadear uma atividade narrativa e estabelecer ligações entre os acontecimentos de uma história, entre universos culturais, entre aqueles que compõe um grupo. Principalmente quando a leitura propicia também não uma cópia da experiência de cada um, mas sim a criação de metáforas, onde o corpo também é tocado.

Petit ainda afirma que distingue estas três hipóteses, somente com a finalidade de análise, pois compreende que na leitura elas estão entrelaçadas, formando uma experiência única.

Agora gostaria de tratar da experiência da leitura do texto literário, a partir de autores ligados à crítica literária e recolher neles elementos que possam fundamentar minha hipótese de que a literatura é instrumento de construção e reconstrução de identidade.

Antes preciso dizer como entendo aqui a identidade. Estou chamando de identidade a representação que temos de nós mesmos, que garante sentimento de coesão e de existência. Nicole Berry⁴ nos diz que a origem deste sentimento deve ser buscada no processo de individualização-separação da criança de sua mãe e é ele que permite a distinção entre mim e o outro. Nele estão presentes o reconhecimento do "si-mesmo" e o desejo de ser reconhecido pelo outro. Ele é uma conquista e não um dado primário e, ao longo da vida, é modificado pelas experiências. Segundo Herrmann⁵, este sentimento se refere à construção de um "rostos", e "adquirir

um rosto significa, antes de mais nada, reconhecer-me agradecidamente habitado pela história humana". Neste mesmo texto, o autor nos diz:

"a aquisição de um rosto implica haver renunciado a três coisas. Renunciado a ter outro rosto qualquer: para o que é preciso pôr freio tanto à voracidade identificatória, como ao superego que exige um rosto mais perfeito. Renunciado à fantasia de ser concretamente inteiro, eterno e imutável, já que o rosto é apenas o limite indicado pelo conjunto das mutações acessíveis a um dado sujeito: para o que deve ter sido domesticado o próprio ego-ideal primitivo. Renunciado à posse de um objeto primário, porquanto o rosto é a forma que resta quando este se esfumou, levando consigo a fantasia de completude: para tanto, o narcisismo deve ser atenuado, até aceitar que o desejo questione o mundo à procura de um espelho adequado e objetos substitutivos." (Herrmann, 1992:83)

Entre os autores ligados à crítica literária, gostaria de ressaltar algumas de suas contribuições na medida em que elas podem sustentar a hipótese defendida aqui a respeito do valor da literatura na construção e reconstrução da identidade e do mundo do leitor.

Conta Walter Benjamin⁶ uma parábola lida em seu livro de leitura em que um velho, às vésperas da morte, reúne seus filhos e conta que mantém um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos vão à procura, cavam a terra, mas não encontram nada. Pouco tempo depois chega o outono, as vinhas produzem como nunca. Só então os filhos compreenderam que o pai havia transmitido uma certa "experiência", que poderia ser assim enunciada: "a felicidade não está no ouro, mas no trabalho".

Esta parábola serve a Benjamin para fazer uma crítica ao desaparecimento da capacidade de narrar a experiência. Ele relaciona essa baixa na capacidade de narrar às experiências traumáticas. Referindo-se à guerra de 1914-1918, comenta que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. "Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos". Pergunta-se então: "Qual o valor de todo nosso patrimônio

cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?". Confessa, então, que essa pobreza de experiência é de toda humanidade, dando lugar ao surgimento de uma nova barbárie.

Um outro autor importante para nossa discussão é Umberto Eco⁷, que reconhece várias funções da literatura, tais como: manter em exercício a língua como patrimônio coletivo; criar identidade e comunidade, bem como manter em exercício nossa língua individual.

Porém, Eco vai destacar entre estas funções da literatura uma outra que me parece essencial para a discussão que pretendo aqui. Para este autor: "A leitura das obras literárias nos obriga a um exercício de fidelidade e de respeito na liberdade de interpretação." Com isso, nos coloca diante da verdade de um texto, da intenção do texto. Diz ele ainda:

"A dolorosa maravilha que nos proporciona cada releitura dos grandes trágicos é que seus heróis, que poderiam fugir de um fado atroz, por debilidade ou cegueira, não compreendem ao encontro do que estão indo, e precipitam-se no abismo que cavaram com as próprias mãos." (...) A função dos contos 'imodificáveis' é precisamente esta: contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos. (...) Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das funções principais da literatura." (Eco, 2003)

Creio que esta última função apontada por Eco ressalta o papel estruturante da obra literária. O texto nos coloca na ordem simbólica, permitindo a construção de um rosto, de nossa identidade.

Uma outra contribuição importante vem de Antonio Cândido⁸. Defende este autor a literatura como um legítimo direito do homem. Reconhece que ela é um bem incompressível, isto é, bem cuja necessidade não pode deixar de ser satisfeita sob o risco de desorganização pessoal ou no mínimo frustração mutiladora. Diz, então, o autor:

"Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar

em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente de nossa vontade. E, durante a vigília, a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. (...) Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente". (Cândido, 2004, p. 174-5)

Por humanização, entende Cândido, o processo que permite desenvolver os traços essenciais do homem, como a inteligência, o desenvolvimento das emoções e do senso de beleza, o humor, a boa disposição para com o outro e a capacidade de perceber a complexidade do mundo.

Reconhecendo que a função humanizadora da literatura deve-se à complexidade de sua natureza, Cândido vai distinguir três de suas faces: "1- ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; 2- ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3- ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente". (Cândido, 2004, p.176)

Nos diz ainda Cândido que, embora pensemos que a literatura atue sobre o leitor principalmente pelo terceiro aspecto – o de transmissão de conhecimento – não é bem este o caso. Para o autor, o efeito da literatura deve-se à atuação simultânea dos três aspectos, embora vá colocar em relevo o aspecto estruturante do texto, ou seja, sendo uma obra literária um objeto construído, com certa estrutura, ela nos propõe um modelo de coerência

gerado pela força da palavra organizada. "A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo". (Cândido, 2004, p. 177)

Para finalizar, recolho algumas idéias dos autores tratados na medida em que elas corroboram a idéia da relação entre leitura e construção da identidade. De Eco, a idéia de que a literatura é uma educação ao Fado e à morte. De Cândido,

retomo a idéia de um direito inalienável de todos à literatura, bem como sua afirmação de que a literatura é um processo de humanização. E, finalmente, recolho de Benjamin a idéia da função terapêutica da narrativa, na medida em que narrar permite a transmissão de "experiências" humanas e ao narrar é possível organizar experiências traumáticas, caóticas, díspares, abrindo espaço para a construção ou reconstrução da identidade e do mundo do leitor.

SUMMARY

Literature and the development of identity

Literature has many functions. We read in order to enjoy ourselves, to be informed, to keep our mind off things. We also read to be instructed, to magnify our horizons, to mitigate our fears and to communicate with others. From her personal experiences with literature and based on some ideas of Walter Benjamin, Umberto Eco and Antonio Cândido, the author discusses the importance of literature for the development of identity and the creation of the reader's world.

KEY WORDS: Literature. Identity. Therapeutics. Reading.

REFERÊNCIAS

1. Freud S. Escritores criativos e devaneios. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. IX. Rio de Janeiro:Imago;1985. p.149-58. (Trabalho publicado originalmente em 1908).
2. Barone LMC. De ler o desejo ao desejo de ler. 5ª ed. Petrópolis:Vozes;2005.
3. Petit M. A leitura em espaço em crise. Rev Bras Psicanál. 2006;40(3):149-67.
4. Berry N. O sentimento de identidade. São Paulo:Escuta;1991.
5. Herrmann F. A rani de Chittor – O rosto. In: O divã a passeio. São Paulo: Brasiliense;1992.
6. Benjamin W. Experiência e pobreza. In: Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política. São Paulo:Brasiliense;1996. (Trabalho publicado originalmente em 1933).
7. Eco U. Sobre algumas funções da literatura. In: Sobre a literatura. Rio de Janeiro:Record; 2003. p.9-21.
8. Cândido A. O direito à literatura. In: Vários escritos. São Paulo:Duas Cidades/Ouro sobre Azul;2004. p.169-91 (Trabalho publicado originalmente em 1988).

PERFIL DO PROFESSOR INCLUSIVO

Nívea Maria de Carvalho Fabrício; Vânia Carvalho Bueno de Souza; Elma Elizabeth A. de Souza Gomes

RESUMO – Algumas reflexões sobre a Inclusão nos levam a tentar construir o perfil de um professor inclusivo, discutindo características que possam garantir práticas inclusivas adequadas às singularidades do aprendente. Entre essas se destaca a habilidade de promover a integração entre e intragrupo. Esta troca possibilita a cada aluno a descoberta de suas habilidades e singularidades, permitindo-lhe valorizar suas características e potencialidades, e reorganizar sua auto-imagem.

UNITERMOS: Capacitação. Transtornos de aprendizagem. Educação especial. Mainstreaming. Docentes.

Nívea Maria de Carvalho Fabrício – psicóloga, psicanalista, psicopedagoga e terapeuta familiar, Diretora do Colégio Graphein.

Vânia Carvalho Bueno de Souza – pedagoga, psicopedagoga e especialista em mediação, Diretora do Colégio Graphein.

Elma Elizabeth Arruda de Souza Gomes – bióloga, pedagoga e psicopedagoga, Coordenadora do Colégio Graphein.

Correspondência

Colégio Graphein

*Rua Cardoso de Almeida, 586 - Perdizes - São Paulo - SP
05013-000*

Fone (11) 3868-3850 Fone/fax: (11) 3868-3015

E-mail: fabrinivea@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Para que se possa pensar no perfil de um professor capacitado para trabalhar com inclusão é interessante que algumas considerações sejam feitas. Ao longo destes últimos anos, muitos equívocos aconteceram, embora as idéias sobre inclusão estejam sendo cada vez mais aceitas e praticadas. Em função até da obrigatoriedade por lei^{1,2}, muitas tentativas ocorreram, mas por falta de um propósito real ou de condições organizacionais e de conhecimento para desenvolver práticas inclusivas, poucas obtiveram sucesso^{3,4}. O importante é que forneceram muito material para reflexão e discussão. Ficou claro que inclusões mal feitas levam ao descrédito a possibilidade tão importante e, por que não dizer, condição essencial para que a educação construa uma sociedade mais evoluída e mais justa.

Como conseqüência, temos uma evolução constante deste conceito e das idéias que norteiam as práticas inclusivas. Já sabemos que incluir não é normatizar as pessoas, não é criar técnicas e práticas para as pessoas alcançarem um padrão estabelecido. Hoje, já percebemos que a inclusão pressupõe que alguém a ser incluído necessita ter suas singularidades respeitadas, trabalhadas, desenvolvidas e integradas às do grupo que o receberá. O grupo deverá ser trabalhado, desenvolvido e integrado às peculiaridades do indivíduo, para acolhê-lo de forma adequada e construtiva. Então, inclusão pressupõe aprendizagem de todos, isto é, acomodação, assimilação e, portanto, adaptação de quem entra e de quem recebe⁵. A tão esperada autonomia decorrente da inclusão e da educação não pode mais ser construída com base na adequação a um padrão. Todos sabemos que se adequar a um padrão sem significado para a pessoa não constrói a sua autonomia. Hoje, construir alguém com autonomia pressupõe desenvolvimento de habilidades e competências⁶⁻⁸, da percepção de si mesmo, de suas possibilidades, de seus desejos e, especialmente, das potencialidades existentes. Potencial que pode ser desenvolvido como se subíssemos "uma escada imaginária" e fôssemos

ganhando degrau a degrau, gerando no indivíduo a possibilidade de quebrar seus medos e suas defesas, além da descoberta de experimentar o "fazer a sua maneira", sem medo de errar, pois "o errar" faz parte da sua aprendizagem. Mas sabemos, também, o quanto ainda existem equívocos por parte de educadores e familiares em relação à construção desta autonomia: esperam-se respostas que devam corresponder exatamente à expectativa dos adultos, pais ou professores. É terrivelmente destrutivo para a auto-imagem do aprendente, quando encontramos pais fazendo lição de casa para o filho, pensando em corresponder a estas expectativas, impedindo que a criança ou o adolescente descubra e valorize o seu "jeito de fazer", o seu "jeito de ser".

Pensando nestas questões fundamentais para o desenvolvimento de um modelo inclusivo, em que a auto-imagem do indivíduo incluso e a heterogeneidade de uma sala de aula sejam soberanas e respeitadas, percebemos a importância de refletir sobre o perfil e a capacitação do professor que trabalha com a geração atual⁹, a chamada "geração tecnológica". As crianças e adolescentes de hoje, em função do contato com inúmeras e variadas informações, compõem um alunado cada vez menos padronizado. É preciso que os professores conheçam os objetivos atuais da Educação, decorrentes do grande desenvolvimento tecnológico, que exigem do professor condições internas de não se impactar e poder lidar com o novo¹⁰. Assim, desenvolver habilidades para trabalhar com salas de aulas heterogêneas é algo que se faz cada vez mais premente!

O interesse deste artigo é focar como os professores, educadores, ensinantes e famílias de aprendentes, definidos como possuidores de alguma diferença, pensam e trabalham a chamada inclusão escolar. Inclusão aqui, não só daqueles que apresentam alguma diferença^{11,12} mais evidente mas, de toda a população escolar atual^{13,14}, que pode ser considerada hoje como um conjunto de singularidades¹⁵⁻¹⁷.

ALGUMAS REFLEXÕES QUE PODEM AJUDAR

Neste momento em que as idéias e práticas sobre inclusão estão sendo tão discutidas, é interessante pensar que todas as pessoas passam por experiências semelhantes. Isto é, uma reflexão sobre o transcorrer da vida de qualquer ser humano pode construir a nossa percepção de que, todo momento, de forma mais ou menos evidente, há vivências que resultam em sensação de inclusão e outras de exclusão. Reconhecer isto pode facilitar o aparecimento de novas idéias e práticas que promovem a inclusão da qual tanto se fala, hoje. Observando a padronização em contraposição à heterogeneidade, perceberemos que alguns movimentos de inclusão sem preparação adequada se transformam, sutil ou evidentemente, em exclusão.

Para isto, rever alguns aspectos históricos da Educação é importante.

As diferentes bases filosóficas que determinam as práticas educacionais geraram, ao longo do tempo, posturas muito diferentes na educação familiar e escolar. Num primeiro momento, considerava-se a criança como "uma folha em branco", que com a Educação seria preenchida por conteúdos considerados necessários e bons para ela e para a sociedade. Num outro momento, considerou-se que as crianças nasciam com conteúdos internos positivos e negativos, em potencial, que com a Educação seriam selecionados, eliminados os negativos e, conservados e desenvolvidos os positivos. Mais recentemente, uma nova visão considera que as pessoas nascem com conteúdos em potencial, que *a priori* podem ser considerados positivos ou negativos e, a Educação fará o papel de integrá-los, conservando todos, pois formarão um conjunto harmonioso que revela o sujeito singular. Certamente, estas três visões convivem neste momento histórico e aparecem tanto na educação familiar como na escolar.

Nos dois primeiros momentos, o que fica evidente é a padronização. Educar por meio da e para a padronização.

No início, a padronização na Educação acontecia em conseqüência de muitos medos e

dúvidas veiculados pelas recomendações religiosas. É interessante aqui lembrar a "caça às bruxas" na Idade Média e a ação dos jesuítas na "educação do índio brasileiro", exemplos que ilustram o quanto as diferenças eram combatidas e a padronização cultuada. A relação primária entre os portugueses e índios, na época da equivocada "descoberta do Brasil", já deixa posto como será a relação ensino/aprendizagem neste país: poderosos ensinando primitivos considerados imersos na ignorância, que tiveram absolutamente desconsiderados seus conhecimentos e hábitos, interesses e habilidades¹⁸.

Depois, decorrentes das muitas certezas e expectativas do poder humano, geradas pelo que as Ciências prometiam e garantiam acontecer. Ciências que, hoje, vêm agregando cada vez mais a idéia de que incertezas também fazem parte de suas leis e ainda há muito por se conhecer.

Estas idéias formavam as bases que sustentavam o ato de educar. Tantos receios e certezas na educação geraram inúmeros exageros e muitas experiências de exclusão, que acabaram por desencadear muitos movimentos de defesa da liberdade, da valorização da diferença e de combate ao exagero da valorização do padrão. Apareceram em vários lugares do mundo, conflitos, guerras, e também movimentos culturais e sociais mais pacíficos. Por um período, estes movimentos foram aparecendo e equívocos também surgiram, como a abusada liberdade sexual e o uso e abuso de drogas.

Desde o fim do último século, todas estas idéias e práticas convivem e geram novas formas de pensar e agir quanto à valorização das diferenças. A tentativa, agora, é de não considerar nada positivo ou negativo, certo ou errado, maior ou menor, em relação a um padrão. É pensar em cada pessoa como um ser com direitos ao desenvolvimento, ao bem-estar e à cidadania, assim como com os deveres de responsabilizar-se por si próprio e de respeitar o outro e a natureza. Os limites, as regras, o modo de ser e viver não seriam mais estabelecidos pelo padrão a ser seguido, mas pela convivência harmoniosa consigo próprio, com os outros e com o meio

ambiente. O que há para ser respeitado não são mais as dificuldades ou diferenças e, sim, as singularidades.

No momento, o grande desafio é como colocar em prática estas idéias. Como, num mundo concretamente organizado sob a égide da padronização, reorganizá-lo para atender a todos em suas diferenças. Como gerar uma revisão de idéias para que surja a percepção de que a crença de que todos são iguais não tem correspondência na realidade. Cada indivíduo é único em sua forma de ser e, em conseqüência, em sua forma de relacionar-se, de vivenciar cada situação, de experimentar e de aprender. Por isto, necessita de um professor-ensinante, capaz de identificar as necessidades da sala de aula e as peculiaridades de cada um do grupo. É possível que esta seja a grande dificuldade e uma pergunta talvez possa balizar o pensamento atual: como seria reorganização? Será que ao pensar em reorganização não se estaria pressupondo uma negação de toda prática anterior e construção de algo absolutamente novo? É um cuidado que se deve ter para que, ao valorizar as diferenças como singularidades, não se queira construir uma nova forma de padronização. Não que se deseje conscientemente isto, mas poderá aparecer em conseqüência da operatividade mental de todos nós, educados dentro de uma proposta padronizante. Esta é uma dificuldade real daqueles que trabalham com a inclusão.

O desenvolvimento atual da Psicopedagogia poderá contribuir muito, oferecendo espaços para reflexão e discussão adequados para desenvolver e aperfeiçoar novas práticas educacionais. Com isto, concretizaremos, com sucesso, as idéias de inclusão.

ASPECTOS RELACIONADOS AO CONHECIMENTO

O professor precisa ter conhecimento bem construído em sua área de atuação, além de manter-se em permanente atualização, considerando o ritmo acelerado do conhecimento humano em geral. Buscar informações e aprender a selecioná-las são novas habilidades que o

professor não pode deixar de desenvolver. Ser um "eterno aprendiz" garante ao professor a possibilidade de colocar-se na posição de aprendiz e, portanto, do aluno. Estar em contato com seu modo de aprender, com sua singularidade, pode dar ao professor melhor acolhimento e compreensão das singularidades de seus alunos e do processo de aprendizagem¹⁹.

Assim como aperfeiçoar o conhecimento específico, conhecer teorias pedagógicas e técnicas didáticas bastante variadas é fundamental. Aqui, não com o sentido de adotar posições radicais defendendo o uso de uma ou outra, mas com o objetivo de compor um conjunto de recursos mais rico, considerando que, ao trabalhar com singularidades, a metodologia mais adequada é aquela que faz com que a aprendizagem aconteça.

É imprescindível um suficiente conhecimento de teorias sobre aspectos relacionados ao funcionamento psíquico do ser humano, relativos ao indivíduo e à dinâmica de grupos^{20,21}. É importante a dinâmica familiar e a rede social a qual o aluno pertence²², influenciando e determinando comportamentos. Com isto, o professor poderá perceber que as famílias também precisam ser acolhidas e orientadas e, as conversas com os pais passarão a ter um caráter mais construtivo.

Mas, atualmente, é necessário ter mais do que isto. É preciso estar disposto a entrar em contato com o conhecimento em geral, ser um "generalista", além de ser um especialista. É preciso estar em estreito contato com o que está acontecendo nas diversas áreas de atividades humanas e, manter-se informado sobre o que está acontecendo dentro e fora do nosso meio. Isto pressupõe uma atitude diferenciada para as informações, que não serão vistas apenas de forma recortada, mas como se articulam, como se integram, propiciando uma constante revisão interna do próprio conhecimento. Em conseqüência, teremos professores sempre mais dispostos a ouvir, entender e desenvolver as informações trazidas pelo aluno (o que acontece cada vez mais), ainda que sejam desconhecidas por si.

E, para que se possa trabalhar com inclusão, pensamos que, mais do que tudo isto, é preciso desenvolver um tipo de operatividade mental que trabalhe em rede²³, que funcione de forma sistêmica. O professor deve pensar em cada um dos seus alunos como pertencente a uma rede de relações e, portanto, com características resultantes da integração entre o que têm em potencial e as experiências relacionais que tiveram desde o seu nascimento, tanto com pessoas como com o mundo material: pequena e grande família, amigos e conhecidos, primeiras experiências escolares, assim como todo o contato com recursos diversos e a tecnologia. Só assim é que as observações, os conhecimentos e as experiências no exercício docente poderão ser articulados, compostos, arranjados de formas variadas e criativas e atender às demandas decorrentes das muitas singularidades. Decorrente disto, os conteúdos de várias disciplinas, planejados para uma mesma série ou grupo de alunos, podem ser apresentados, trabalhados e avaliados sempre articulados com um tema integrador, que pode ser escolhido pelo professor ou pelos alunos. Uma ação didática deste tipo atende a importância de um trabalho docente não só interdisciplinar, como transdisciplinar²⁴, facilitando a aprendizagem por torná-la significativa para os alunos, que pertencem a uma rede, da qual, na verdade, todos fazem parte e possuem um funcionamento mental que também funciona em rede²⁵⁻²⁷.

ASPECTOS RELACIONADOS À ATITUDE

Um professor que faz um planejamento maravilhoso, mas não se mantém em permanente estado de observação em relação aos seus alunos, corre o risco de não ter sucesso no seu trabalho. É preciso que tenha como pressuposto que seu trabalho é preparado para o aprendente, portanto, é este aprendente que, de forma clara ou por meio de pistas, vai nos dizer se o planejamento feito para ele está adequado ou não, determinando a necessidade de replanejar tantas quantas vezes quanto for necessário²⁸. Isto nos vai fazer prosseguir, superando obstáculos, como o rio contornando barreiras.

É imprescindível que, a todo momento, o professor avalie o aluno e seu próprio trabalho, para avaliar se o conhecimento está sendo construído, se o aluno está construindo os conceitos que estão sendo trabalhados. É preciso que analise as avaliações dos alunos com um olhar diferente, além de classificar o desempenho do aluno em certo ou errado, procure "desvendar" o erro. Por "desvendar" entendemos descobrir a gênese do erro e, então, apontar o equívoco cometido e obter dados para o seu replanejar, facilitando a reorganização do pensamento do aprendente e, portanto, a aprendizagem.

Estes dois aspectos que constroem, para o professor, uma avaliação do seu próprio trabalho, têm como decorrência importante: a relação ensino/aprendizagem, que antes pressupunha o professor ocupando permanente a posição de maior poder, agora passa a funcionar de outra maneira, transformando-se em relação de ensinagem/aprendizagem. Nesta última, alunos e professores ocupam alternadamente a posição de ensinante e aprendente²⁹⁻³¹.

O que garante esta possibilidade é o estabelecimento de uma relação vincular que precisa ser estabelecida entre o professor e o aluno³². Relação que pressupõe não um vínculo preestabelecido de submissão, de poder do professor exercido verticalmente em relação ao aluno. Aqui, estamos falando de uma postura do professor que permite veicular para o aluno suas reais intenções de ouvir, e considerá-lo como um ser singular. Isto é, ao aluno será dada a percepção de que o professor está interessado, está apostando em sua aprendizagem. E, embora possa haver muitos tropeços, é isto que deve ser alcançado. Assim, ainda que haja desacertos, a confiança será uma característica presente na relação e o aluno sentir-se-á acompanhado, amparado, sentindo que o professor está caminhando junto com ele.

É fundamental para o professor a possibilidade de trocar, de compartilhar, de contar com seus pares de equipe pedagógica e com coordenadores e orientadores. Embora seja consenso não existir mais a idéia do professor "sabe-tudo", no cotidiano, muitos professores ainda não expõem

suas dúvidas e dificuldades porque se sentem envergonhados por não saber o que fazer. Está embutida aí uma atitude de julgamento em relação a si mesmo, que leva a atitudes também de julgamento em relação aos outros e, portanto, aos alunos. Estamos usando aqui a palavra julgamento para veicular uma idéia equivocada que fica associada: o erro padrão, isto é, o erro como algo que é considerado apenas quanto ao aspecto negativo, e não como uma fase da aprendizagem em geral, tanto de conhecimentos como de habilidades e atitudes. A construção do conhecimento também acontece como se estivéssemos subindo uma escada: cada degrau alcançado é mais do que o anterior, mas podemos, em muitas situações, voltar para degraus abaixo daquele em que estávamos.

Então, é preciso que o professor "sabe-tudo" seja substituído pelo professor que tem sabedoria. Certa vez, convidadas para uma palestra, em uma universidade, ao entrar na casa de professor visitante, observamos uma placa onde se lia "Casa do Saber". Foram mobilizados muitos sentimentos e pensamos que a denominação mais adequada seria "Casa da Sabedoria". Porque sabedoria é resumidamente saber que "não se sabe", dar-se conta de que não sabemos sobre o outro e mesmo sobre nós mesmos, já que estamos falando aqui sobre o saber como algo da ordem do desejo, do inconsciente. O professor que, com uma postura respeitosa sobre a condição humana, reconhece em si mesmo a impossibilidade de saber tudo, abre caminhos para que o aluno construa conhecimentos, mas principalmente, sua sabedoria.

Para adquirir esta prática mais rica e acolhedora, o professor precisa refletir sobre si mesmo, sobre seus interesses e desejos, mas, também, sobre dificuldades, sobre aquelas pelas quais passa ou passou, como aprendeu e como aprende. Aqui, estamos falando de metacognição, que uma vez exercitada passa a ser um recurso didático a ser usado pelo professor, que terá condições de ajudar cada um de seus alunos a conhecer o próprio modo de pensar, de aprender^{33,34}. Também, aproximar-se de seus medos de não

saber, de não ser competente, permitindo-se descobrir seus "não-saberes". Assim, adotar uma postura reflexiva e empenhar-se em reconhecer, em sua própria experiência de vida, situações de inclusão e de exclusão, ajudará na construção de recursos pessoais que, num planejamento individual ou num trabalho em equipe, vão aparecer gerando idéias e estratégias que concretizem a prática da inclusão.

CONCLUSÃO

Não podemos deixar de apontar que a formação consistente na sua área específica de atuação e pedagógica, o empenho em manter-se atualizado, a disposição para planejar e replanejar sempre, a postura observadora e pesquisadora e outros aspectos discutidos até aqui garantam a ação inclusiva. É necessário, ainda, um pouco mais.

Em primeiro lugar, podemos pensar na questão que relaciona o modo de ser do professor aos princípios que regem não só sua atividade profissional como sua vida em geral. É necessário que haja uma disponibilidade interna, resultado de um conjunto de princípios³⁵, que é a fonte de energia e idéias que caracterizam um professor como inclusivo. É preciso que tenha como propósito a inclusão. Todos sabemos que a inclusão, embora garantida por lei, não se concretiza apenas por isto. Para tornar-se uma prática real, concretizar-se, a inclusão depende da disponibilidade interna dos que estão envolvidos com ela. É por isso que defendemos que idéias e sentimentos dos professores sobre a inclusão devem ser respeitados. Participar de projetos de inclusão precisa ter um caráter de convite, que será imediatamente aceito por aqueles que já têm uma construção interna que acolhe a inclusão ou, poderá ser aceito por aqueles que ainda não apresentam, mas se dispõem a desenvolver tal condição interna. Serão rejeitados pelos que não têm esta disponibilidade interna. Não concordamos com a obrigatoriedade de que todo professor deva ser inclusivo, ou trabalhar com inclusão.

Além disso, é preciso ser resiliente. A resiliência³⁶ é um conceito ainda em construção, mas

que tem características já bastante definidas. Algumas delas são: poder lidar com frustrações, com situações em que as expectativas pessoais não são atendidas; reconhecer e transformar emoções, não permanecendo na posição de culpa ou na situação de vítima; ter flexibilidade suficiente para avaliar a situação e criar novas ações, olhando as dificuldades como desafios e com o firme propósito de transformar obstáculos em caminhos, problemas em recursos. É importante lembrar que a inclusão nos traz muitas dificuldades, que devem ser vistas como uma sucessão de desafios, já que nos traz sempre o inesperado, o imprevisto, o não planejado, o desconhecido.

Decorrente disto, outro aspecto pode ser discutido. Para manter-se em permanente aprendizagem, é necessário um exercício constante de revisão do que é determinado pelo nosso imaginário, que pressupõe que o professor deva saber tudo e sempre. Deixar esta posição, embora já faça parte do discurso de grande parte dos educadores, não é fácil. É preciso estar alerta para não ocupá-la e poder assumir a posição de "não saber", garantindo a permanente situação de aprendente e estar disposto a ouvir, refletir, a discutir, a rever, a trocar, em especial, aceitar a não compreensão do aluno. Para isto, é condição essencial que o professor, na relação com o aluno, tenha uma atitude com maior grau de humildade, para trocar mais e construir novas práticas, e enriquecer muito o seu trabalho. Como decorrência, é precioso o que acontece: o professor

percebe-se mais respeitado pelos alunos e descobre como sua competência e autoridade tornam-se mais evidentes. O professor pode dar-se conta, então, de que não perdeu o poder como pode parecer, mas que o exerce de uma outra forma: ouvindo seus alunos e podendo atendê-los realmente.

Finalmente, todos estes aspectos discutidos podem não estar presentes nas pessoas, mas certamente podem se desenvolver, podem ser construídos, podem se estabelecer. O que garante isto é que cada professor, disposto a desenvolver estas características, tenha uma atitude realmente promissora: que se permita incluir-se, que se permita viver experiências de inclusão, descobrindo o valor e a riqueza de manter-se em permanente estado de relação positiva com seus pares, com sua equipe de trabalho, com seus orientadores e coordenadores. Aqui, apontamos para a importância da participação de um psicopedagogo na equipe que, com sua formação, atuará como facilitador destas relações e contribuirá para o desenvolvimento da equipe. Participar de grupos, ter um trabalho menos solitário, aceitar e oferecer, isto é, trocar idéias, recursos, experiências, sugestões, constrói a possibilidade de nos sentirmos incluídos, de vivermos novas experiências de inclusão pessoal. E, assim, abrir caminhos e criar formas de atuação que garantam a inclusão do outro, de tantos outros que se encontram em situação de exclusão.

SUMMARY

Inclusive teacher profile

Some reflections about inclusion lead us to the attempt of building the profile of an inclusive teacher, discussing some characteristics that may guarantee inclusive practices adjusted to the singularity of the learner. Among these, we highlight the ability to promote integration between and within groups. This exchange allows each student to discover his/her abilities and singularities, allowing him/her to value his/her own characteristics and potentials and reorganize his/her self-image.

KEY WORDS: Training. Learning disorders. Education, special. Mainstreaming. Faculty.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996.
2. Brasil. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:Ministério da Educação;1998.
3. Colégio Graphein. Informativos - Colégio Graphein: como trabalhamos. São Paulo: Colégio Graphein;2005. Disponível em: www.graphein.com.br
4. Colégio Graphein. Informativos - Colégio Graphein: como trabalhamos II. São Paulo: Colégio Graphein;2006. Disponível em: www.graphein.com.br
5. Piaget J. A construção do real na criança. São Paulo:Ática;1996.
6. Perrenaud P. A pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre:Artmed;1999.
7. Perrenaud P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa:Dom Quixote;1993.
8. Perrenaud P. A pedagogia na escola das diferenças. Porto Alegre:Artes Médicas; 2001.
9. Costa CL, Fabricio NMC. Educação para adolescentes: um olhar sobre a diferença. In: Weinberg C, org. Geração delivery: adolecer no mundo atual. São Paulo:Sá Editora;2001. p.183-91.
10. Colégio Graphein. Informativos – inclusão, resiliência e flexibilidade. São Paulo;2007. Disponível em: www.graphein.com.br
11. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas. Brasília: CORDE;1994.
12. Delors J. La educación encierra un tesoro. Madri:Santilhana UNESCO;1996.
13. Zimmermann VB. Os transtornos na constituição psíquica: seus efeitos no corpo e no processo de alfabetização [Dissertação de Mestrado]. São Paulo:Pontifícia Universidade Católica;1997.
14. Zimmermann VB. Entre a clínica e a escola: um lugar para adolescentes estados-limites [Tese de Doutorado]. São Paulo:Pontifícia Universidade Católica;2004.
15. Fabricio NMC, Souza VCB, Zimmermann VB. Singularidade na inclusão: estratégias e resultados. São José dos Campos:Pulso Editorial;2007.
16. Fabricio NC, Souza VCB. A inclusão escolar e a nossa realidade educacional. In: Parolin ICH. Aprendendo a incluir e incluindo para aprender. São José dos Campos:Pulso Editorial;2006.
17. Fabricio NC, Leal M. Projetos educacionais alternativos. In: Saito MI, Silva LEV, coords.

- Adolescência: prevenção e risco. São Paulo: Atheneu;2001.
18. Gambini R. Psicopedagogia avanços teóricos e práticos. Congresso Brasileiro de Psicopedagogia. São Paulo:Vetor;2000.
 19. Cordié A. Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Buenos Aires:Nueva Visión;1994.
 20. Pichon-Riviére E. O processo grupal. São Paulo:Martins Fontes;1994.
 21. Moreno LJ. Psicodrama. São Paulo:Ciltrix; 1998.
 22. Vygotsky LS. A formação social da mente. São Paulo:Martins Fontes;1994.
 23. Maturana H, Varela F. A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano. Campinas:Psy;1995.
 24. Noffs NA, Fabricio NC, Souza VCB. A psicopedagogia em direção ao espaço transdisciplinar. São Paulo:Frontis Editorial; 2000.
 25. Gardner H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Porto Alegre:Artmed;1998.
 26. Gardner H. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed;1983.
 27. Gardner H. Mentes que criam: uma anatomia da criatividade. Porto Alegre: Artmed; 1996.
 28. Coll C. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo:Ática;1987.
 29. Fernández A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre:Artes Médicas;1991.
 30. Fernández A. O lugar da queixa na aprendizagem. Porto Alegre:Paixão de Aprender; 1992. p.52-61.
 31. Fernández A. O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre:Artmed; 2001.
 32. Pichon-Riviére E. A teoria do vínculo. São Paulo:Martins Fontes;1995.
 33. Ribeiro C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica. 2003;16(1):109-16.
 34. Flavel JH, Miller PH, Miller S. Desenvolvimento cognitivo. Porto Alegre:Artes Médicas; 1999.
 35. Morin E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3ª ed. São Paulo: Cortez;2001.
 36. Barlach L. O que é resiliência humana? Uma contribuição para a construção do conceito [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo;2005.

Trabalho realizado no Colégio Graphein, São Paulo, SP.

*Artigo recebido: 15/07/2007
Aprovado: 30/07/2007*



PRODUÇÃO DE SENTIDOS, ENSINO E APRENDIZAGEM

Beatriz Scoz

RESUMO – Este estudo apresenta o conceito de produção de sentidos como uma possibilidade para compreender a construção da subjetividade de psicopedagogos e educadores nos processos de aprender e de ensinar. A categoria sentido é compreendida a partir do conceito de configuração de sentidos, que implica uma concepção de sistema integrador, dinâmico e processual, ou seja, os sentidos como formações psíquicas e dinâmicas do sujeito em constante desenvolvimento, em suas diferentes práticas sociais. Nessa perspectiva, considera-se a produção de sentidos a partir da dialética entre o momento social e o individual, pensamento e emoção, consciência e inconsciente. Trata-se pois de sugerir uma abordagem complexa de sujeito e subjetividade na perspectiva de compreensão da construção da subjetividade de educadores e psicopedagogos.

UNITERMOS: Ensino. Aprendizagem.

Beatriz Judith Lima Scoz – Psicopedagoga, professora titular do Programa de Psicologia Educacional – pós-graduação stricto sensu - do Centro Universitário FIEO/ SP (UNIFIEO), membro do conselho nato, sócia fundadora e ex-presidente da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

*Correspondência
Rua Evezú, 22 – São Paulo – SP – 05447-160
Tel: (11) 3812-7919
E-mail: beatrizscoz@uol.com.br*

INTRODUÇÃO

O sujeitos produzem sentidos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Como resultado da confrontação de sentidos, a subjetividade se constitui. González Rey¹ assim explicita essa idéia: "As criações humanas são produtoras de sentido que expressam de forma singular complexos processos da realidade. Esses processos são criações humanas que integram diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecendo em cada sujeito ou espaço social de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas".

A partir dessa perspectiva, pode se considerar que qualquer experiência humana é constituída por diferentes elementos de sentido que, procedentes de diferentes esferas da experiência, determinam em sua integração o sentido subjetivo da atividade atual desenvolvida pelo sujeito.

Essa maneira de conceber a produção de sentidos concretiza no campo da Psicologia a visão de complexidade defendida por Edgar Morin², ou seja, trata-se de considerar as ligações, as articulações, ou aquilo que é tecido em conjunto.

No presente estudo, privilegiei a produção de sentidos nos processos de aprender e de ensinar de educadores e psicopedagogos. Esses processos são compreendidos como unidade indissociável, que pode ser definida como um sistema dialógico e dialético, ao mesmo tempo constituinte e constituído. Essa idéia é condizente com dois princípios do pensamento da complexidade sugeridos por Morin³, o princípio dialógico, unindo duas noções antagônicas que aparentemente deveriam se repelir, mas que são indissociáveis e indispensáveis para a compreensão de uma mesma realidade; e o princípio da recursão organizacional, representado por um círculo gerador, no qual os produtos e os efeitos são eles próprios produtores e causadores daquilo que os produz.

Para explicitar com mais clareza a dimensão de integração contida no conceito de sentido, tomo o conceito configuração de sentidos explicitado

por González Rey¹. Para esse autor, o conceito de configuração de sentidos representa "as formações psíquicas dinâmicas e em constante desenvolvimento dentro das diferentes práticas sociais dos sujeitos estudados". Com esse conceito, González Rey reforça a idéia de que, na qualidade do subjetivo, aparecem, dentro da mesma configuração, elementos de sentido gerados em tempos e espaços diferentes da vida da pessoa. Além disso, os elementos de sentido procedentes de outras zonas ou espaços da vida social afetam os sujeitos que habitam cada agência social, os quais, por sua vez, empreendem novos caminhos. Esses caminhos acabam sendo elementos de transformação do status que os engendrou.

Para dar força a essas idéias, González Rey¹ toma a concepção de sistema dinâmico de sentido de Vygotsky, com base na qual ele produziu muitas construções relevantes. Com essa concepção, Vygotsky rompeu com a lógica da fragmentação elementar e com os princípios universais para definir a organização geral da psique. De acordo com o autor russo, essa organização transcende a dicotomia do externo e interno, oferecendo uma nova definição ontológica da psique, de caráter sistêmico e processual, que se mostra, de forma simultânea, como organização e processo. O conceito de zona de desenvolvimento próximo que ele propôs é um exemplo disso: recorrendo-se a esse conceito, pode-se dar conta de funções do sujeito que estão em vias de se desenvolver, ou seja, idéias e sentimentos incipientes podem ser organizados, sistematizados e objetivados. Para isso, ocorre uma ligação entre os estímulos externos e as respostas internas: a interação e a comunicação do sujeito nos contextos sociais em que ele vive são fatos que o incitam a explicitar suas intenções.

Assim, fica cada vez mais claro que, a partir da confluência entre o social e sua própria constituição subjetiva, o sujeito gera novos sentidos que vão modificando a si mesmo e às suas práticas. Sobre isso diz González Rey¹: "a categoria de sujeito implica necessariamente a de participação, pois ele está situado em uma região de prática social (...) O sujeito é o

indivíduo comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende e, diante disso, tem de organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e seus espaços pessoais dentro do contexto dessas práticas. As opções feitas pelo sujeito não são simplesmente opções cognitivas dentro do sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido que influenciam a própria subjetividade de que as assume e que geram novos espaços sociais que supõem novas relações e novos sistemas de valores”.

Há, portanto, um modo de conceber o sujeito que, em sua produção de sentidos, demonstra uma capacidade de permanente tensão com o estabelecido, capaz de representar inúmeras alternativas de ruptura. Esse modo de ver o sujeito é uma posição que tem inclusive implicações políticas, pois não há projetos sociais progressistas, de mudança, sem a participação de sujeitos críticos que exercitem seu pensamento e, a partir da confrontação, gerem novos sentidos que contribuam para modificações nos espaços sociais dentro dos quais atuam. Ou seja, sem manter a capacidade geradora de sujeitos críticos que facilitem a tensão vital e criativa dentro de um espaço social, os projetos sociais tornam-se conservadores e, o que é ainda pior, levam ao enquadramento de tudo que surpreende, enfim, ao bloqueio dos processos de singularização.

O PENSAMENTO E AS EMOÇÕES

Segundo González Rey¹, reconhecer um sujeito ativo é reconhecer sua capacidade pensante, reflexiva. O sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento é um dos elementos centrais no desenvolvimento de sua capacidade para produzir rupturas. Ou seja, os sujeitos críticos que exercitam e confrontam seus pensamentos podem gerar novos sentidos, que contribuem para modificações neles mesmos e nos espaços sociais onde atuam. A reflexividade é uma característica

do indivíduo, comprometida com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida. É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma reorganização crítica de seu conhecimento, ou mesmo na interrogação dos seus pontos de vista fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve.

De acordo com González Rey¹, o reconhecimento da capacidade pensante do sujeito tem implicações na sociedade atual. As formas de totalitarismo dominantes e o poder manipulador dos meios de comunicação dificultam a participação do sujeito como protagonista de seus pensamentos, impedindo-o de produzir novas opções para viabilizar projetos sociais de mudanças. Eu acrescentaria: também na escola, quando os educadores não são reconhecidos como sujeitos pensantes, eles tendem a repetir modelos padronizados e preestabelecidos, tornando os projetos pedagógicos conservadores, limitando, ao mesmo tempo, sua capacidade para construir conhecimentos. Disso, advém algo mais grave: os educadores agindo assim dificilmente reconhecerão os alunos como sujeitos pensantes.

Outro aspecto essencial na produção de sentidos são as emoções do sujeito. Segundo González Rey¹, as emoções são fenômenos complexos que abrangem múltiplas dimensões e que, portanto, não aparecem somente como momentos de expressão da pessoa ante estados biológicos, mas também associadas a estados subjetivos. Essa idéia evidencia-se nas seguintes palavras do autor: “As emoções representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”.

Esse autor ressalta que as emoções são uma expressão inconsciente da síntese das histórias pessoais, constituídas nas configurações subjetivas do sujeito, e expressam a síntese complexa de um conjunto de estados sobre os quais o sujeito pode ou não ter consciência. De toda

forma, tais estados são essencialmente afetivos e podem ser definidos por categorias como auto-estima, segurança, interesse, autonomia, etc. Esses estados é que definem o tipo de emoção que caracteriza o sujeito para o desenvolvimento de uma atividade e, desses estados vai depender a qualidade da realização do sujeito nessa atividade. Assim, González Rey¹ destaca que a emoção é um dos aspectos mais desafiantes do sujeito e um dos que mais conseqüências provoca na organização de suas diferentes práticas sociais e profissionais.

As relações entre pensamento e emoção na produção de sentidos subjetivos também são enfatizadas por González Rey, superando a forma fragmentada e analítica em que historicamente apareciam. Para expressar essa idéia, mais uma vez ele se apóia em Vygotsky⁴, segundo o qual o que ocorre durante o desenvolvimento do sujeito é que "mudam não só as funções psicológicas por si mesmas, mas em primeiro lugar variam os nexos interfuncionais e as relações entre os diferentes processos, em particular, entre o intelecto e o afeto".

A CONSCIÊNCIA E O INCONSCIENTE

A consideração do pensamento e das emoções na produção de sentidos subjetivos remete-nos também à relação entre a consciência e o inconsciente, presente na construção da subjetividade. A esse respeito, González Rey¹ aponta que, embora as configurações de sentidos estejam constituídas por elementos inconscientes, como por exemplo as emoções, a consciência representa um momento de intencionalidade, reflexividade e vivência do sujeito em relação a seu complexo mundo psicológico. Assim, a consciência é um momento essencial na definição do sujeito, pois ela representa a organização processual da qual ele participa intencionalmente nos processos de sua vida, de suas crenças, etc.

Dessa maneira, as relações entre consciência e inconsciente não podem ser compreendidas como um conjunto de elementos acabados, mas em uma dimensão de complexidade que participa na organização da psique humana. Referindo-se

a essa idéia, González Rey¹ mostra como a separação do consciente e do inconsciente pode ser comparada a uma dicotomia similar à estabelecida entre o social e o individual; ele a expressa da seguinte maneira: "Se bem que o homem não seja consciente dos elementos de sentido sobre os quais se configura sua expressão, sua produção pessoal se expressa por sentidos subjetivos, que se organizam no marco de sua ação, na qual intervêm outros sentidos suscetíveis de uma reconstrução consciente, ou seja, um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória".

O SENTIDO E O SIGNIFICADO

Além da questão sobre o relacionamento entre consciência e inconsciente, há um aspecto central na construção teórica de González Rey¹, que é o das relações entre sentido e significado. Segundo esse autor, o sentido está presente em processos de significação, mas não está definido por esses processos. Ele chama a atenção para esse fato porque, como ele mesmo diz: "a categoria sentido tem tentado se integrar historicamente à linguagem e ao significado". Como exemplo, toma a perspectiva sociocultural, em que o indivíduo aparece como agente da ação e como uma "voz" do discurso. Portanto, o indivíduo sempre está "encaixado" em uma produção cultural em que ele não aparece como produtor em sua produção individual. Assim, segundo González Rey¹, mais do que resolver a dicotomia indivíduo-sociedade, a perspectiva sociocultural subordina o indivíduo à cultura, compreendida como processo de significação. Além disso, para ele, quando se fala na superação das dicotomias entre pensamento e linguagem, parece que elas se superam porque a linguagem, em seu caráter mediador e macro-social, substitui o pensamento. O indivíduo se expressa por "vozes" e passa simplesmente a ser um momento de confluência das vozes que circulam no contexto em que atua.

Para compreender o sentido como uma expressão particular de uma ontologia da psique, que não se reduz aos processos de linguagem nem às instâncias discursivas em que o psíquico

também se apresenta, González Rey¹ toma mais uma vez as idéias de Vygotsky. Ele assim se expressa em relação ao sentido e ao significado: "O sentido de uma palavra é um agregado de todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra. O sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido, que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto da fala".

Desse modo, também para González Rey¹, o sentido e o significado devem ser tomados como uma unidade e não separados. Assim, evita-se um caminho que já foi transitado por outras correntes de pensamento, as quais mostraram a insuficiência da unilateralidade de qualquer categoria, sobretudo na explicação de fenômenos complexos, como é o caso da subjetividade. Tomando-se o sentido e o significado como unidade, chega-se à conclusão de que, na organização subjetiva, integram-se o pensamento do sujeito, as emoções, as situações vividas por ele, as quais aparecem numa multiplicidade de sentidos subjetivos, processos que, para González Rey¹, não podem reduzir-se a linguagens nem a discursos.

Neste estudo, venho enfatizando a definição de sujeito e subjetividade como um sistema complexo e dinâmico, em que, simultaneamente, vários elementos entram em contradição, gerando um caminho de tensões múltiplas, dentro do qual um elemento nunca se reduz ao outro. Entretanto, é importante lembrar que as contradições nem sempre podem ser ultrapassadas, pois, como diz Morin⁵, embora reconhecendo a possibilidade de ultrapassar as contradições, há a possibilidade de um trabalho em suas fronteiras e de superação das carências e dos limites pelo recurso a um sistema mais rico e mais complexo.

Assim, ao transitar pelas fronteiras, pelas "frestas", pelos "espaços entre" sociedade/indivíduo, consciente/inconsciente, pensamento/emoção, sentido/significado, talvez possamos dar um passo além para tentar compreender a subjetividade de educadores e psicopedagogos.

Alguns autores, partindo de enfoques diferentes, têm demonstrado que é nas fronteiras ou nos "espaços" intermediários que existem possibilidades de transformação.

Morin³ explicita o que ocorre no campo da Física ao referir-se à partícula do átomo não só como um objeto que se manifesta ora como onda, ora como corpúsculo, mas também como uma entidade cintilante, uma espécie de microburaco negro, uma "fronteira" (um espaço intermediário) entre o percebido e o não-percebido, o detectado e o não-detectado, a realidade tridimensional e a realidade quântica. Para ele, não se trata somente de associar duas verdades contrárias para chegar a uma verdade mais completa; trata-se também de ver que a verdade pode se encontrar no vazio, insondável, na brecha lógica que abre uma contradição "forte", lembrando, como foi mencionado anteriormente, que há contradições que se podem superar e ultrapassar e aquelas que é preciso salvaguardar. A própria vida está entre o sólido e o líquido e é inteiramente um e outro, nem um nem outro.

É importante lembrar que Niels Bohr, físico dinamarquês, foi quem aceitou pela primeira vez o acoplamento das noções contrárias de onda e de corpúsculo, declarando-os complementares. Assim, deu um primeiro passo de uma formidável revolução epistêmica: a aceitação de uma contradição pela racionalidade científica. Ao mesmo tempo, ele havia genialmente compreendido que a contradição entre os termos complementares de onda e de corpúsculo eram apenas contradições ou antinomias do mesmo tipo já encontradas noutra lugar da aventura do mesmo conhecimento, que tinham sido esquivadas privilegiando um dos dois termos opostos: contínuo/descontínuo; espécie/indivíduo; sociedade/indivíduo.

Outro passo para a compreensão da existência de espaços intermediários como espaços de criação é a noção de espaço potencial, que marca a mais original contribuição da obra de Winnicott⁶. Em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, ele considerou a existência desse espaço como algo que transcende as fronteiras entre o "eu" e o "não eu". Trata-se, como diz, de um espaço

intermediário entre a incapacidade e a progressiva capacidade da criança para reconhecer e elaborar a realidade. Para ele, o espaço potencial vai além dessas fronteiras, porque nele as pessoas não estão nem no mundo da fantasia, nem no mundo da realidade dos outros, mas em um terceiro e paradoxal lugar que contém os dois mundos ao mesmo tempo. Essa idéia de que algo toma existência a partir da saída para além das fronteiras é assim explicitada por Alicia Fernández⁷, em uma analogia com o processo de nascimento: "Por algum motivo, existir é derivado de sair, nascer, aparecer".

Vygotsky⁸, ao apresentar o conceito de zona de desenvolvimento proximal anteriormente referido, também remete à existência de um espaço intermediário entre o mundo interno e o mundo externo no processo de desenvolvimento da criança, o qual define aquelas funções que estão presentes em estado embrionário ou em vias de se desenvolver. Esse espaço intermediário ajuda a compreender como ocorrem processos de criação e de transformação, enfim, o próprio processo de aprendizagem da criança, uma vez que, como afirma o autor, ele as incita a "organizar, sistematizar e objetivar sentimentos incipientes, explicitando suas intenções e significados". Vygotsky⁸ evidencia a importância de se transitar por esses espaços intermediários – pelas "frestas", pelos "espaços entre" – ao referir-se às funções que ainda estão em estado embrionário como "brotos" ou "flores", ou seja, como algo que posteriormente se transformará em frutos do desenvolvimento.

Dessa maneira, podemos dizer que o próprio referencial teórico que norteia este trabalho também é complexo e, portanto, por sua própria natureza, não nos dá um conjunto de regras de aplicação imediata. Ele apenas marca um caminho que nos dá segurança para transitar pelas "fronteiras" para tentar compreender a produção de sentidos nos processos de aprender e de ensinar. Para explicitar essa idéia, nada melhor que as palavras do próprio González Rey¹: "A teoria aparece não como um esquema geral dentro do qual tem de ser localizada toda a informação

encontrada, mas como um telão de fundo dentro do qual se produz o complexo diálogo com o real, diálogo a partir do qual novas zonas do real entram no espaço de inteligibilidade da teoria e outras zonas desafiam e são elementos de ruptura e desenvolvimento da própria teoria".

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE: PREOCUPAÇÕES NO ÂMBITO DO ENSINO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PSICOPEDAGOGOS

A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação. Algumas análises sobre formação de professores continuada ou em serviço (Gatti⁹), que visam à mudança em cognições e práticas, têm demonstrado um fato preciso: em geral, os mentores e implementadores desses cursos de formação têm a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, produzirão, a partir do domínio de novos conhecimentos, mudanças em suas posturas e formas de agir. Essa ação, essencialmente intelectual, não dá conta de perceber que os professores são sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. Essa pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de práticas e de posturas, mostram-se ineficazes. De fato, resultados de alguns programas de formação de professores (Placco & Silva¹⁰) apontam que são poucos os aspectos trabalhados que têm se traduzido em ações diferenciadas ou transformadoras em sala de aula.

Talvez, por detrás dessas concepções, esteja presente a dificuldade do sistema educativo em reconhecer, tratar e pensar a complexidade do ser/existir humano. Um exemplo disso é a fragmentação das disciplinas, reduzidas a conteúdos isolados, quebrando a sistemicidade (a relação de uma parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos. Desse modo, isolando e/ou fragmentando seus objetos, esse mundo de

conhecimentos acaba por eliminar não somente seu contexto, mas, também sua singularidade, sua localidade, seu ser, sua existência. É o que Morin¹¹ quer dizer quando afirma que "um pensamento unidimensional desemboca num homem unidimensional".

Há ainda outro fator presente na sociedade e, com frequência, também nas escolas: a ênfase no produto em detrimento do processo. Tal convicção tem levado a uma percepção dos professores como elementos padronizados, eliminando sua condição singular de sujeitos.

Algumas alternativas têm sido apontadas para ampliar a compreensão da formação de professores. Uma delas refere-se ao estudo e à investigação do modo como os professores aprendem (Placco & Silva¹⁰). A Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (Conselho Nacional de Educação)¹² expressa uma idéia semelhante, ao criar o conceito de "simetria invertida", para ressaltar o fato de que a experiência do professor como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a trajetória escolar, define o papel que futuramente exercerá como docente.

Penso que essas idéias podem ser enriquecidas se os processos de aprendizagem e de ensino forem considerados, não da maneira mais freqüente, como algo que está "fora" dos professores, educadores em geral e também dos psicopedagogos, mas como um momento constitutivo essencial, definido pelo sentido que esses processos têm para eles, dentro da condição singular em que se encontram, ou seja, inserindo-se os processos de aprendizagem e de ensino em suas trajetórias de vida. Dessa maneira, as relações entre aprendizagem e ensino poderão ser percebidas com mais clareza, pois, como diz González Rey¹, "dentro de uma mesma configuração de sentidos aparecem elementos de sentido gerados em tempos e espaços diferentes da vida da pessoa".

Considerando-se os sentidos que os educadores e psicopedagogos produzem em seus processos de aprender e de ensinar, também podemos ter acesso à maneira como eles se situam

como sujeitos pensantes, bem como às emoções produzidas em diferentes situações de ensino e aprendizagem em diferentes momentos e espaços de suas vidas. Essas situações e esses momentos podem definir-se como segurança ou insegurança, interesse ou desinteresse, entusiasmo ou desilusão, etc. Um quadro afetivo que não pode ser ignorado, pois interfere na atuação desses profissionais.

Na perspectiva teórica de González Rey, como resultado da confrontação de sentidos também surgem momentos em que os sujeitos – neste estudo, os educadores e psicopedagogos – se reconhecem a si mesmos. Essa experiência os leva a delimitar seus espaços, ou seja, os espaços em que encontram a congruência consigo mesmos na situação que estão enfrentando. Como resultado, temos um momento fundamental desses profissionais, em que eles se defrontam com suas subjetividades e que, portanto, podem reconhecer suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes, refletindo sobre elas. Ao mesmo tempo, poderão entrar em contato com os estados afetivos que permeiam seus processos de aprender e de ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas profissionais.

Cabe aqui um comentário: há urgência na superação das dicotomias e dos preconceitos quanto às referências ao afetivo na formação de educadores e psicopedagogos. Suas atuações profissionais implicam em envolvimento com colegas de trabalho, com alunos ou com clientes, com as dificuldades dos alunos e clientes e com suas próprias dificuldades, enfim com as relações e com as solicitações afetivas que permeiam essas relações. Negar esse quadro afetivo significaria, a meu ver, virar as costas para qualquer possibilidade de transformação das ações psicopedagógicas e educativas.

O momento reflexivo provocado pela produção de sentidos também é importante, pois pode levar os educadores e psicopedagogos a superar a alienação, que é um forte componente, principalmente no cotidiano das escolas. Como diz Agnes Heller¹³, a vida cotidiana de todas as esferas da humanidade é a que mais se presta à

alienação. Nela, ação e pensamento tendem a ser econômicos e funcionam na exata medida para garantir a continuidade da cotidianidade. Além disso, o predomínio da ritualização de comportamentos cristalizados e acrílicos nas escolas faz com que os educadores também tenham poucas possibilidades de reposicionarem-se diante de seus processos de aprender e de ensinar.

Não podemos esquecer de um fator presente na escola que pode atuar como um empecilho para o confronto dos educadores com eles mesmos e, portanto, sendo elemento de constituição de suas subjetividades: uma forte tendência ao enquadramento, ou como diz González Rey¹, “à supressão da singularização”. A eliminação da singularização acaba fazendo com que os educadores e alunos sejam percebidos como elementos padronizados e, conseqüentemente, tudo que surpreende, ainda que de maneira leve, termina por ser classificado em alguma zona de enquadramento de referência.

Há, por vezes, resistência por parte dos próprios formadores de educadores e psicopedagogos a aceitar uma produção original, que escapa às delimitações impostas por tendências dominantes do pensamento pedagógico. Agindo dessa maneira, não abrem espaços para perguntas, ou seja, deixam de lado o elemento surpresa, fundamental para que ocorram aprendizagens significativas, uma vez que pode provocar novas e cada vez mais ricas interrogações. Como propõe Jerome Bruner¹⁴, “a surpresa (...) nos permite refletir acerca do que damos por certo, por óbvio, por evidente: surpresa é uma reação ante a transgressão de uma certeza”. Há ainda, por parte dos professores em geral, o temor ao confronto, por julgá-lo agressivo, ou pela dificuldade de

entrar em contato com a própria ignorância de uma maneira positiva, ou, segundo Pain¹⁵, “como algo que determina o lugar do enigma onde o conhecimento deve chegar”. Dessa maneira, os professores não reconhecem suas capacidades pensantes, limitando suas ações educativas e suas possibilidades de transformação.

Assim, torna-se urgente um envolvimento direto, também, dos formadores de educadores (muitas vezes, psicopedagogos) no repensar seus modos de ser e sua condição de estar numa dada sociedade – o que implica um trabalho com suas produções de sentidos nos processos de aprender e de ensinar e, conseqüentemente, com a construção de sua subjetividade nesses processos. Sem isso, como diz Gatti¹⁶, as alternativas possíveis, na direção de uma melhor qualidade da educação e do ensino, “não se transformarão em possibilidades concretas de mudança...”.

Enfrentar esses desafios exige a busca de caminhos teóricos e metodológicos que permitam lidar com a complexidade contida na produção de sentidos e na construção da subjetividade nos processos de aprender e de ensinar. Não se trata de uma tarefa fácil, pois, como foi mencionado anteriormente, a produção de sentidos implica uma dimensão de complexidade na qual estão em jogo configurações de sentidos produzidos nas trajetórias de vida dos sujeitos. Entretanto, como diz Jung¹⁷, “O homem possui uma consciência que não apenas percebe, reage e experimenta, mas que é capaz também de voltar ao vivido e percebido, dar-se conta do que está experimentando. Ele tem a faculdade da reflexão (do latim *reflectere* – dobrar-se para trás) e compreensão e, através do mundo exterior e interior, de auto-ampliação, de autotransformação”.

SUMMARY

Sense conveying, teaching and learning

This paper presents the concept of production of meaning as a possible path to understand the construction of subjectivity by psychopedagogues and educators, in their processes of learning and teaching. Meaning is understood within the concept of meaning-configuration, which implies the notion of a dynamic, integrating, in-process system; in this view, meaning is a subject's psychic dynamic construction in constant development within his or her diverse social practices. The production of meaning is then understood in the dialectic between social and individual moment, thinking and feeling, consciousness and the unconscious. A complex approach of subject and subjectivity is thus proposed, in order to better understand the process subjectivity construction of psychopedagogues and educators.

KEY WORDS: Teaching. Learning.

REFERÊNCIAS

1. González Rey FL. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo:Pioneira Thompson;2003.
2. Morin E. In: González Rey FL, ed. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo:Pioneira Thompson;2003.
3. Morin E, Le Moigne JL. A inteligência da complexidade. São Paulo:Petrópolis;2000.
4. Vygotsky LS. In: González Rey FL, ed. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo:Pioneira Thompson;2003.
5. Morin E. Meus demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil;2000.
6. Winnicott DW. Brincar e realidade. Rio de Janeiro:Imago;1975.
7. Fernández A. Psicopedagogia em psicodrama: morando no brincar. Petrópolis: Vozes;2001.
8. Vygotsky LS. A formação social da mente. 2ª ed. São Paulo:Martins Fontes;1988.
9. Gatti BA. Formação continuada e professores: a questão social. Cad Pesqui. 2003; 119:191-204.
10. Placco VMNS, Silva SHS. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: Franco FC, ed. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola;2000.
11. Morin E. O método 3: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre:Sulina;1999.
12. Conselho Nacional de Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior: versão preliminar. Brasília:MEC;2001.
13. Heller A. O cotidiano e a história. São Paulo:Paz e Terra;2000.
14. Bruner J. In: Schnitman DF, org. Novos paradigmas: cultura e subjetividade. Porto Alegre:Artes Médicas;1996.
15. Pain S. In: Parente SM, ed. Encontros com Sara Paín. São Paulo:Casa do Psicólogo; 2000.
16. Gatti B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cad Pesqui. 1986;98:85-90.
17. Jung CG. In: Jaffé A. O mito do significado na obra de C G Jung. São Paulo: Cultrix;1995.

Trabalho realizado no Centro Universitário FIEO – UNIFIEO, São Paulo, SP.

*Artigo recebido: 16/06/2007
Aprovado: 15/07/2007*



DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: NA BUSCA DE ALGUNS AXIOMAS

Vitor da Fonseca

INTRODUÇÃO

O conceito de Dificuldades de Aprendizagem (DA), introduzido por Samuel Kirk há 42 anos, não é ainda hoje consensual, quer em termos de elegibilidade quer de identificação. Todavia, a condição de DA é amplamente reconhecida como um problema que tende a provocar sérias dificuldades de adaptação à escola e, freqüentemente, projeta-se ao longo da vida adulta.

Apesar das grandes e rápidas mudanças operadas na fundamentação teórica; da explosão incensurável da investigação produzida nas últimas décadas; das medidas políticas e educacionais avançadas para responder ao crescimento preocupante do insucesso e do abandono escolar; das fracas performances dos estudantes em exames nacionais e internacionais; das várias tentativas para aumentar a qualidade de formação dos professores; das pressões exercidas pelos pais; etc., as DA continuam a gerar inúmeras controvérsias.

Os indivíduos com DA, portadores de um potencial intelectual dito médio, sem perturbações visuais ou auditivas, motivados em aprender e inseridos num processo de ensino eficaz para a maioria, revelam **dificuldades inesperadas** em vários tipos de aprendizagem, sejam:

- de índole escolar e/ou académica, isto é, **simbólica ou verbal**, como aprender a ler, a escrever e a contar;

- de índole psicossocial e/ou psicomotora, isto é, **não simbólico ou não verbal**, como aprender a orientar-se no espaço, a andar de bicicleta, a desenhar, a pintar, a interagir socialmente com os seus pares, etc.

As DA podem criar obstáculos e impedimentos inexplicáveis para aprender a falar, a ouvir, a ler, a escrever, a raciocinar, a resolver problemas matemáticos, etc., e podem prolongar-se ao longo da vida.

Trata-se de um tema de reflexão interdisciplinar complexa, exatamente porque o **sujeito** (aluno, estudante, formando, etc.) quando aprende uma dada **tarefa** (ler, escrever, contar, pensar, etc.) apresenta uma combinação única e original de talentos (áreas fortes) e de vulnerabilidades (áreas fracas), ou seja, um **perfil de aprendizagem** muitas vezes não detectável pelos instrumentos de diagnóstico habitualmente mais utilizados. Os próprios testes formais de inteligência (que apuram o Quociente Intelectual – QI) não são suficientes para identificar DA, pois há criança e jovens superdotados, com QIs superiores à média, que revelam dislexias, disgrafias e discalculias, ou sejam, dificuldades específicas na aprendizagem.

Pesquisas internacionais têm convergido em **alguns consensos** sobre o fenómeno das DA, como, por exemplo:

Vitor da Fonseca - Professor Catedrático, Universidade Técnica de Lisboa, FMH – Departamento de Educação Especial e Reabilitação.

Correspondência
Rua Ernesto Veiga de Oliveira, 21, 2º A/B
Oeiras – Portugal – 2780-052
E-mail: vitordafonseca@netcabo.pt

- a sua **diversificação**, embora cerca de 80% se enfoquem na dislexia e na disgrafia;
- a sua ocorrência em **todos os níveis de QI** e em **todos os níveis socioeconômicos**;
- o seu **envolvimento genético** e a sua constatação em várias gerações na mesma **família**;
- a sua **co-morbilidade**, especialmente com a epidemia silenciosa dos déficits de atenção, com ou sem hiperatividade;
- os seus **sinais de discrepância** entre o potencial de aprendizagem normal e o seu aproveitamento escolar abaixo do normal;
- as suas **estruturas cerebrais atípicas** (assimetrias hemisféricas, ectopias, displasias, etc.);
- os seus **pré-requisitos lingüísticos** (fonológicos, morfológicos, semântico-sintáticos, léxicos, etc.);
- os seus **pré-requisitos cognitivos** (conhecimento básico e processamento de informação: *input* - integração/planificação – *output* - "*feedback*") com fraca automatização decodificativa e codificativa (hipótese de disfunção cerebral e vestibular); etc., etc.

Apesar da constatação de vários consensos, as **controvérsias** subsistem e as discussões não terminam, porque muitas perguntas ainda geram muita incerteza. Será que as DA ilustram um fluxo contínuo de dificuldades, desde a comunicação não verbal à verbal? Desde os déficits da linguagem falada à linguagem escrita e quantitativa? Os problemas na aprendizagem são fenômenos distintos? As crianças ou os jovens e jovens disléxicos são diferentes das crianças ou os jovens e jovens maus leitores? As DA graves são discutíveis na sua natureza? Que nível de análise queremos dedicar às DA? Basta o nível psicológico com os testes de inteligência? A abordagem médica, seja genética ou neurocientífica, é por si só conclusiva, resolve? A questão das DA ultrapassa-se puramente com uma visão sociocultural, sociohistórica ou pedagógica? As DA são intrínsecas ao indivíduo ou ao sistema educacional, ou resultam das suas interações complexas? O diagnóstico tem fornecido explicações sobre as causas? Por que é que o diagnóstico

tradicional não proporciona estratégias de intervenção reeducativas eficazes? As DA serão recuperáveis com intervenções uniterapêuticas ou unireabilitativas milagrosas (psicofarmacológicas, visuais, posturais, fonológicas, metodológicas, etc.), ou deverão perspectivar-se numa intervenção multidisciplinar e co-terapêutica mais?

Não estranha, portanto, que, em Portugal, as DA ainda não mereçam, ou desfrutem, duma **definição consensual** entre os vários profissionais que atuam nesta área, desde médicos a psicólogos, professores, formadores, terapeutas, investigadores, sociólogos, etc. Há muitas opiniões, pouca informação e restrito e controverso conhecimento sobre o assunto.

Definimos as DA como um conjunto heterogêneo de desordens, perturbações, transtornos, incapacidades, ou outras expressões de significado similar ou próximo, manifestando dificuldades significativas, e ou específicas, no **processo de aprendizagem verbal**, isto é, na aquisição, integração e expressão de uma ou mais das seguintes habilidades simbólicas: compreensão auditiva, fala, leitura, escrita e cálculo^{1,2}.

Diversos autores³⁻¹², entre os quais nos colocamos¹³, incluem no conceito das DA não só as **DA verbais e simbólicas**, mas, também, um espectro diversificado de **DA não verbais ou não simbólicas**, envolvendo combinações de problemas de orientação, posição e visualização espacial, de atenção e concentração, de psicomotricidade, de interação, de imitação, de percepção e de competência social, etc., reforçando a explicitação filogenética e neurofuncional dos dois hemisférios cerebrais em qualquer tipo de aprendizagem humana.

As DA envolvem, deste modo, **subtipos** relacionados com os **dois hemisférios**:

- o **esquerdo** - mais centrado nos subtipos verbais, fonológicos ou psicolingüísticos (dificuldades de leitura e de escrita);
- o **direito** - mais centrado nos subtipos não verbais ou psicossociais.

Não sendo mutuamente exclusivos, mas intimamente conectados, os diferentes subtipos decorrem de investigações, com cerca de 40 anos,

que colocam dois aspectos da definição das DA: a geral e a subtípica.

A **definição geral** sugere subtipos formais relacionados com o aproveitamento escolar e, também, subtipos informais relacionados com o comportamento social, cabendo em cada um deles, respectivamente, outros subtipos mais específicos.

As **DA não verbais** (DANV) são efetivamente caracterizadas por um padrão específico de dificuldades acadêmicas, ou seja, adequada leitura e escrita, mas revelando problemas de aprendizagem matemática e, paralelamente, de dificuldades de aprendizagem social consubstanciada no uso mais eficiente das funções verbais do que das funções não verbais em situações sociais, configurando dificuldades de comportamento adaptativo e psicossocial.

Ao contrário, o padrão da **DA verbais** (DAV) sugere dificuldades acadêmicas mais na leitura e na escrita, do que na matemática, e dificuldades não verbais ilustrando mais eficiência no uso da informação não verbal do que da informação verbal em situações sociais.

As crianças ou os jovens com DANV abaixo dos 4 anos, geralmente, acusam ligeiros **déficits no funcionamento psicossocial**, porém, mais tarde, por volta do primeiro ano de escolaridade, revelam sinais de externalização psicopatológica, que podem muito bem evocar hiperatividade e desatenção. O quadro pode evoluir na adolescência para sinais de internalização, com traços de isolamento, ansiedade, depressão, comportamento atípico e déficits nas competências sociais.

Emerge desta recente subdivisão das DA um axioma crucial para a sua compreensão, ou seja, a relação intrínseca entre a **aprendizagem** e a **integridade do cérebro**, ou entre as **DA** e as **disfunções cerebrais**, consubstanciado no seu processo neuromaturacional e neurofuncional dinâmico, quer na criança ou no jovem, a expressão de múltiplas **relações e interações intra e inter-hemisféricas** que a sustentam. Vários estudos de neuroimagem e de eletroencefalografia envolvendo respostas evocadas¹² têm

demonstrado isto sistematicamente. Muitos déficits neuropsicológicos detectados num variado conjunto de doenças neuropediátricas (síndrome de Asperger, hidrocefalia precoce, síndrome de Williams, etc.) apontam sinais do fenótipo das DANV, sugerindo para tais casos o mesmo modelo de programas de intervenção e enriquecimento psicoeducacional.

Em síntese, as DA deverão abranger, no futuro, um enquadramento teórico e desenvolvimental mais alargado do que o habitual, enquadramento que as têm limitado às questões sociais mais prementes como são as aprendizagens escolares. Independentemente de muitas investigações terem contribuído com muitos dados e com várias explicações teóricas para o esclarecimento das DA, ainda subsistem muitos abismos para as compreendermos na sua complexidade e diversidade, daí a ineficácia, reconhecida ao longo de muitos anos, dos instrumentos de diagnóstico e de intervenção.

PARÂMETROS DE DEFINIÇÃO

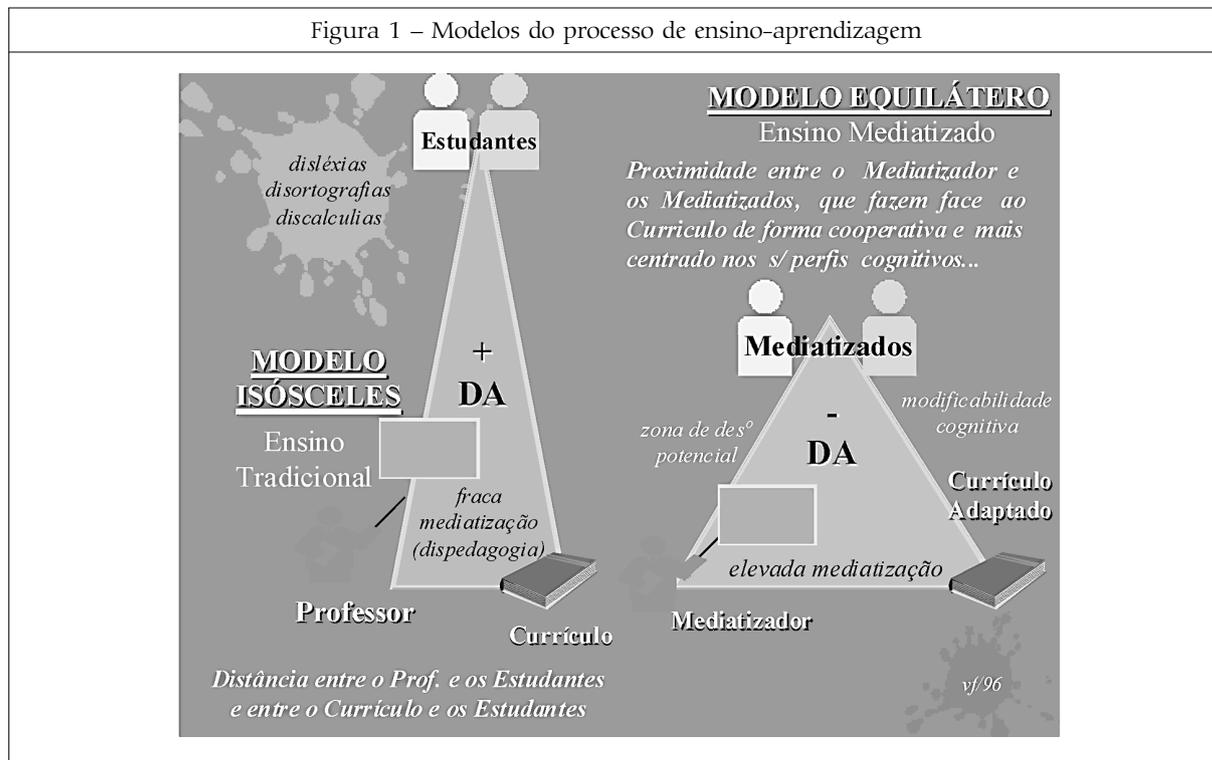
Os axiomas de definição mais discutidos devem ter em consideração que as DA:

1. Ocorrem num contexto educacional adequado, com condições e oportunidades de ensino suficientes, ditas eficientes, conseqüentemente, não atípicas ou irregulares, isto é, sugerem que a criança ou o jovem está, ou foi, integrado num sistema de ensino adequado para a maioria, quer no ajustamento do currículo, quer na competência pedagógica e instrucional dos professores. Caso contrário, as dificuldades de aprendizagem podem refletir dificuldades de ensino ou **dispedagogia**.

O **processo de ensino-aprendizagem** encerra um paradigma complexo de interação entre três componentes: o professor, o currículo (conjunto de tarefas) e os alunos, que podem, em síntese, ser equacionados em dois modelos: o isóscele e o eqüilátero (Figura 1).

O **modelo isósceles** sugere que o professor mantém com o currículo (ou com o método de aprendizagem), dito "oficial" ou tradicional, estreito respeito com a operacionalização das suas

Figura 1 – Modelos do processo de ensino-aprendizagem



práticas pedagógicas, ignorando ou negligenciando o estilo de aprendizagem, as competências de processamento de informação e o nível dos pré-requisitos (nível de prontidão) dos alunos. A tendência deste modelo é gerar, por falta de coibição entre os seus componentes, mais DA e mais insucesso escolar.

Em contrapartida, o **modelo equilátero** sugere que o professor, além de dominar o currículo e o poder estruturar e gerir por vários níveis de aprendizagem: lenta, normal ou rápida, também leva em consideração as características do potencial de aprendizagem, a diversidade e a heterogeneidade do perfil cognitivo (áreas fortes e fracas) dos seus alunos. A tendência deste modelo é promover uma interação sistêmica e flexível entre os três componentes, promovendo, assim, mutabilidade e sustentabilidade dos processos de ensino-aprendizagem envolvidos, minimizando, conseqüentemente, as DA e o insucesso escolar.

Neste contexto, o elo mais fraco - que são os alunos (clientes do sistema) - e a razão de ser da

instituição escolar, não pode continuar a ser o único componente indicador na definição:

2. Ilustram um perfil de discrepância entre o potencial de aprendizagem intelectual normal e o rendimento ou o desempenho escolar abaixo do normal. Estamos de acordo que o critério do Quociente Intelectual (QI) seja utilizado, logo valorizamos o papel do exame psicológico. Para evitar confusões com o limite intelectual superior medido por testes padronizados (WISC), a definição de deficiência mental limítrofe ("borderline") equivale a um QI 68-80, segundo a Associação Americana de Deficiência Mental¹⁴⁻¹⁸.

Em contrapartida, a definição do nível intelectual das DA proposto pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* - NJCLD¹⁹ só pode ser considerado em termos de **QI = ou > a 80**, isto é, quando se situa ligeiramente abaixo dum desvio-padrão negativo da média (QI = 85) ou acima da média da inteligência (QI > 100 - 145).

Em resumo, as DA, em nenhum critério de diagnóstico confiável, podem ser conotadas com deficiência mental, constituem em termos de necessidades especiais por essa característica, um grupo completamente distinto.

As DA podem ocorrer mesmo em criança ou jovens e jovens superdotados, pois há muitos exemplos de figuras eminentes da cultura, da economia, da arte e da ciência que foram identificados com DA na sua infância e na adolescência (Agatha Cristhie, Nelson Rockefeller, Leonardo da Vinci, Rodin, Walt Disney, Tom Cruise, Einstein, Edison, Faraday, etc.).

A questão do potencial de discrepância sugere a colocação de um outro axioma das DA, o **potencial de integridade neuropsicológica (PINP)**, estimado e diagnosticado normalmente por neuropsicólogos, deverá aqui ser também respeitado, **não sendo identificável qualquer deficiência ou patologia**, nas crianças ou jovens e jovens com DA, seja: sensorial (visão ou audição), mental, neurológica ou motora.

Apesar do PINP ser invulnerável e intacto à luz dos diagnósticos mais comuns e familiares, a maioria das crianças ou jovens e jovens com DA apresentam uma **combinação de habilidades e dificuldades** (disfunções, distúrbios, dificuldades, problemas, etc.), **que afetam o processo de aprendizagem**, onde necessariamente o funcionamento do cérebro (dos dois hemisférios e das três unidades funcionais lurias) está implicado, como o órgão da aprendizagem por excelência que é, cuja transformação neurofuncional mais acelerada ocorre, exatamente, durante os anos iniciais da escolaridade.

O perfil de aprendizagem (**áreas fracas**) pode ser identificado em áreas como:

- a atenção voluntária e a concentração;
- a velocidade de processamento simultâneo ou seqüencial da informação visual, auditiva ou tátil-cinestésica;
- a discriminação, a análise e a síntese perceptiva nas várias modalidades;
- a memória de curto termo;
- a cognição (*input-integração/planificação-output*);

- a expressão verbal (elaboração, articulação, etc.);
- a psicomotricidade (tonicidade, equilíbrio, lateralidade, somatognosia, praxia global e fina), etc.

As áreas mais vulneráveis estão particularmente relacionadas com o **domínio e o uso da linguagem escrita** (decodificação e codificação), podendo integrar problemas de conotação alfabética, numérica ou outra.

As DA podem resultar, portanto, da combinação de **déficits de processamento**, quer fonológico, quer visual ou auditivo, com reflexos na chamada lenta ou na recuperação pouco automatizada de dados da informação, daí a razão de alguns **déficits cognitivos** que têm sido associados a determinadas causas de ordem neurológica.

O conjunto destes déficits, que podem ter várias causas, principalmente ocorridas no desenvolvimento neurológico precoce²⁰, pode produzir dificuldades na aquisição da leitura, da escrita, do ditado, da resolução de problemas, etc., que só podem ser ultrapassados com métodos de aprendizagem alternativos. É fundamental compreender que cada criança ou o jovem ou jovem DA é um ser aprendente diferente e, por esse fato, deve ser avaliado e habilitado como um indivíduo total, único e evolutivo.

Muitas crianças, jovens e jovens com dificuldades na leitura podem revelar competências e talentos interessantes em outras áreas e apresentar aproveitamento escolar adequado, muitos deles chegam mesmo a concluir cursos superiores.

Uma das razões das dificuldades na leitura e na escrita pode ser encontrada no PINP anteriormente mencionado, ou seja, na integridade e na especialização dos dois hemisférios.

Ler, por exemplo, exige: a decodificação e compreensão de fonemas; um rápido processamento seqüencial de optemas; um mapeamento cognitivo compreensivo, etc., isto é, processos neurológicos componentes do ato da leitura, que ocorrem e são dirigidos pelo hemisfério esquerdo. A sua lesão provoca a **alexia**, ou seja, uma incapacidade de leitura.

Como inúmeras investigações têm provado²¹⁻²⁵, as crianças ou os jovens DA, sobretudo disléxicos, possuem um hemisfério direito mais potente que o esquerdo, por isso tendem a apresentar talentos nas competências viso-espaciais, viso-construtivas e viso-gráficas, nas competências de resolução de problemas, nas competências holísticas de pensamento, nas competências musicais, etc. As funções analíticas, como as fonológicas e seqüenciais da leitura, ao contrário das globais, são mais difíceis de dominar.

Muitos dos disléxicos chegam a serem considerados pensadores espaciais, cujos talentos no âmbito da criatividade, da computação e da arte já fazem parte da história das DA.

3. A definição de DA deve conter fatores de exclusão, não devendo relacionar-se com qualquer tipo de deficiência como vimos atrás, implicando, conseqüentemente, a integridade biopsicossocial do indivíduo (sensorial, socioemocional, mental, motora, cultural, etc.).

A criança ou o jovem e o jovem com DA não aprendem normalmente ou harmoniosamente, mas não são portadores de deficiência visual, auditiva, mental, motora ou socioemocional, nem as DA podem resultar, ou emergir, num contexto social de privação afetiva, de miséria, de pobreza, de abandono ou desvantagem socioeconômica ou socioafetiva.

4. A definição de DA, por último, deve conter fatores de inclusão, que efetivamente as caracterizem psicoeducacionalmente como necessidades ou características invulgares, e que se enfocam essencialmente nos **problemas de processamento de informação**, que são a essência do processo da aprendizagem, que envolve a interação entre o **ser aprendente** (por exemplo: o aluno, o estudante, o formando, o sujeito, etc.) e a **tarefa** (por exemplo: ler, escrever, contar, etc.).

PROBLEMAS DE PROCESSAMENTO DE INFORMAÇÃO: O PAPEL DO CÉREBRO NA APRENDIZAGEM

Temos assinalado que as DA estão relacionadas com problemas de processamento de informação.

O que significa exatamente o **processamento de informação**?

Quando alguém aprende qualquer coisa, como ler ou escrever, está sempre em jogo um processo de informação entre o **sujeito aprendente** (o aluno) e a **tarefa**, neste exemplo, a leitura ou a escrita.

Independentemente de qualquer processo de aprendizagem ser diferente para cada criança ou jovem, dado o seu perfil de característica ser único e individual como discutido anteriormente, a aprendizagem envolve sempre uma **interação entre o sujeito e a tarefa**.

Para perceber, então, o que é a aprendizagem, isto é, uma **mudança de comportamento provocada pela experiência**, entre um momento inicial, em que a tarefa não é dominada, e um momento final, onde a tarefa passa a ser dominada e automatizada, teremos de encarar ambos os componentes:

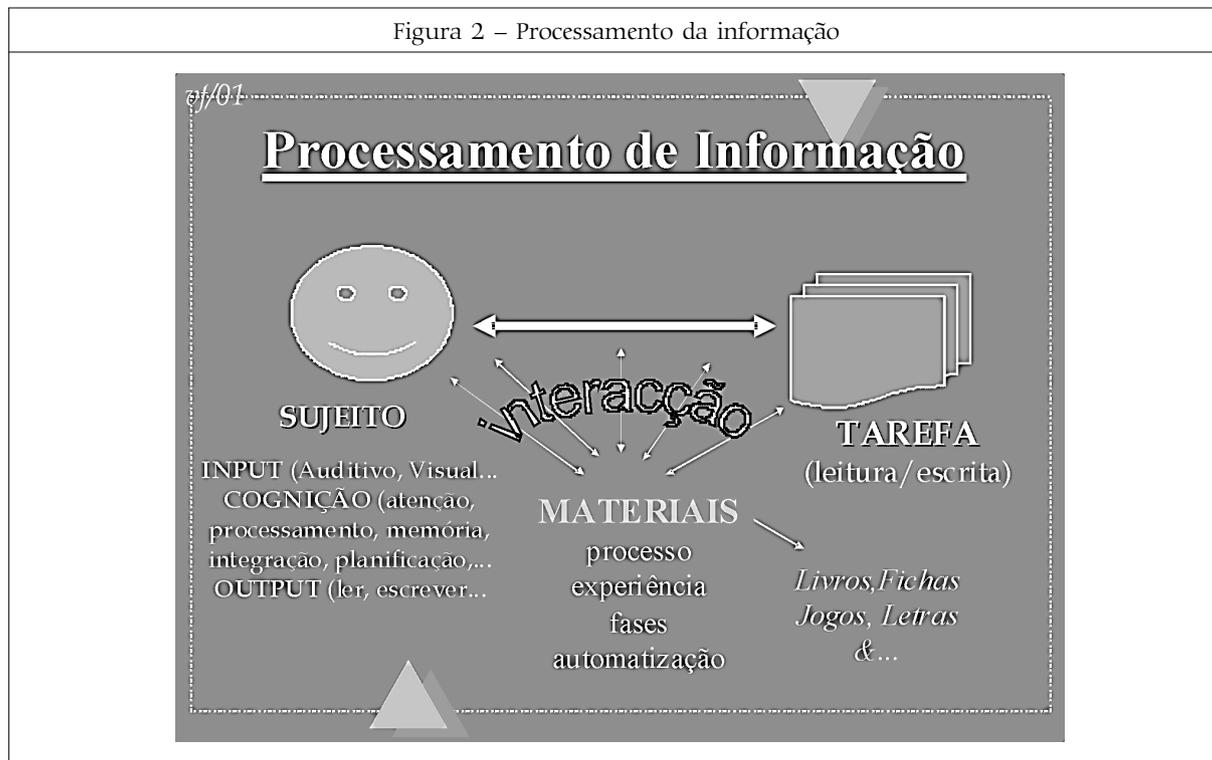
- por um lado, o **sujeito aprendente**, o sujeito, o aluno;
- e, por outro, a **tarefa** (ler ou escrever), incluindo os materiais e os recursos a serem utilizados no processo de aprendizagem (Figura 2).

No ser aprendente, a aprendizagem envolve inevitavelmente o **cérebro, o órgão da aprendizagem** (e da civilização), que tem de processar informação para que ela se verifique. Quando se aprende, o cérebro necessita processar o material a ser aprendido, independentemente de cada sujeito o realizar de forma diferente, de acordo com a preferência do seu **estilo de aprendizagem**.

A leitura, por exemplo, implica processar letras que têm categorizações fonológicas específicas para serem decodificadas e compreendidas. Após o processo de captação visual, o cérebro tem, em seguida, que categorizar formas de letras com sons, por meio de processos auditivos complexos, a fim de inferir significações cognitivas contidas em palavras que compõem um texto.

A informação uma vez integrada, depois de devidamente decodificada, terá de ser retida e armazenada, a fim de gerar a compreensão, o nexo e a seqüência de eventos da informação escrita.

Figura 2 – Processamento da informação



Para ler, a criança ou o jovem terão de envolver o seu cérebro em **funções psíquicas superiores**, como: a atenção e a concentração; a discriminação, a análise e síntese de letras e sons; a compreensão do sentido do texto; a memorização das suas conexões e relações narrativas; a recordação dos atores, das personagens e dos locais referidos; a relembrança dos pormenores e detalhes do texto; o desenvolvimento de conclusões; etc.

A criança ou o jovem que têm problemas de atenção, de percepção analítica, de memorização e relembrança de dados de informação, entre outros, terão dificuldades de compreensão de significações na leitura.

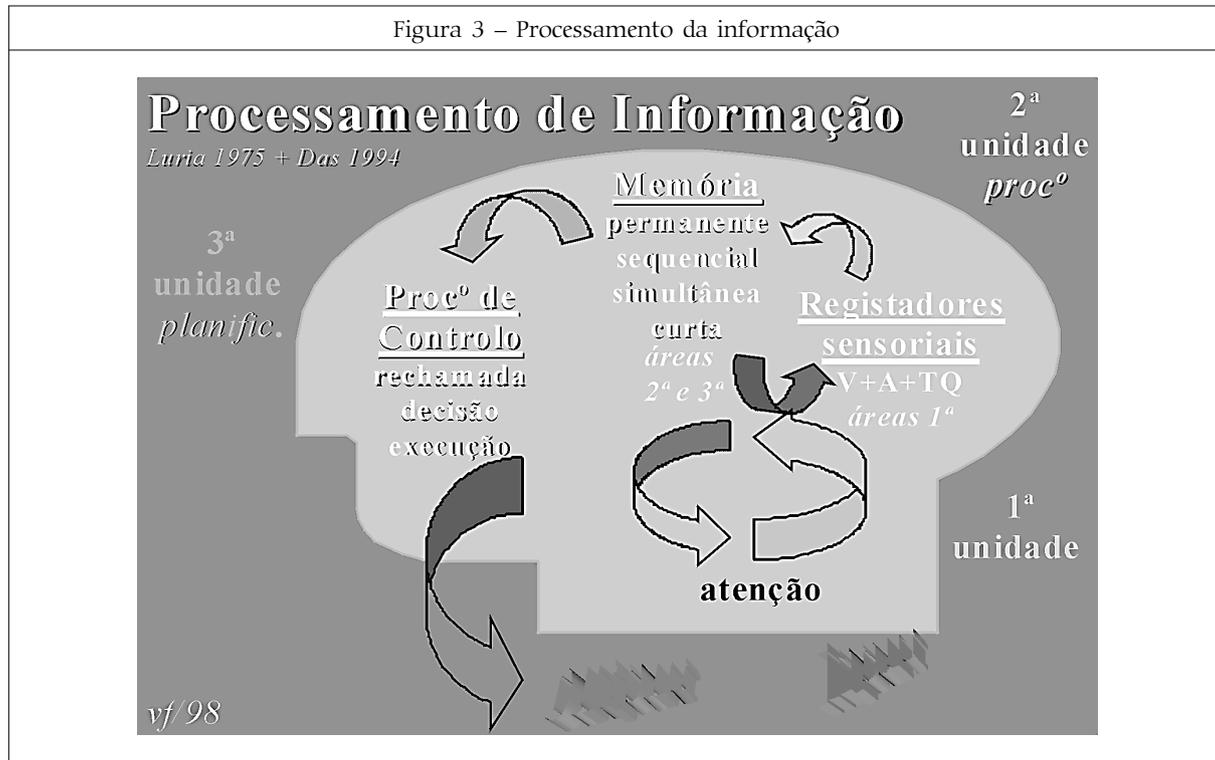
Eles não têm acesso à informação porque o seu processamento é frágil e fragmentado, porque o seu cérebro não opera de forma harmoniosa, eficaz e integrada, pois a interação entre ela e a tarefa não se verifica, conseqüentemente, poderão emergir dislexias, disgrafias ou discalculias, ou sejam, as célebres DA.

O cérebro não acusa lesões, está intacto, mas as DA emanam por vulnerabilidade sistêmica dos seus processos de informação.

A lesão cerebral grave, por exemplo, pode implicar diversas **incapacidades de aprendizagem** (afasias, agnosias, apraxias, alexias, agrafias, acalculias, etc.), em contrapartida, as lesões cerebrais mínimas, que estiveram na fase de fundação do estudo das DA, podem implicar, não em incapacidades, mas **dificuldades de aprendizagem** (disfasias, disgnosias, dispraxias, dislexias, disgrafias, discalculias, etc.), embora nem sempre sejam detectadas com os processos de diagnóstico neurológico mais avançados, como por exemplo: a eletroencefalografia, a ressonância magnética, a emissão de pósitrons, etc., técnicas estas que ajudaram imenso a compreender a natureza neurofuncional das DA²⁵.

A aprendizagem compreende, assim, um processo funcional dinâmico que integra quatro componentes cognitivos essenciais:

Figura 3 – Processamento da informação



- **input** (auditivo, visual, tátil-cinestésico, etc.);
- **cognição** (atenção, memória, integração, processamento simultâneo e sequencial, compreensão, planificação, auto-regulação, etc.);
- **output** (falar, discutir, desenhar, observar, ler, escrever, contar, resolver problemas, etc.);
- **retroalimentação** (repetir, organizar, controlar, regular, realizar, etc.).

Aprender, portanto, envolve três unidades funcionais do cérebro em perfeita interação^{1,2,13,26-33}, se essa dinâmica neurofuncional não for harmoniosa, o indivíduo pode experimentar DA (Figura 3).

Deste modo, as **crianças ou jovens disléxicos**, por exemplo, podem experimentar dificuldades ao **nível do input**, quer com problemas de atenção sustentada, quer de discriminação de fonemas, ou ao **nível da cognição** quando envolve processos de compreensão ou de retenção e rechamada de dados de informação contidos no texto, o que requer estratégias de recuperação e criação de esquemas, planos internos ou enquadramentos ideacionais, e concomitantemente experimentar

igualmente, dificuldades ao **nível do output**, quando lhes é solicitada a produção de um resumo escrito ou falado do mesmo.

A não ocorrência desta **arquitetura cognitiva sistêmica**, que obviamente preside à aprendizagem, pode gerar nas crianças ou jovens e jovens DA com muita **confusão e frustração**, razão pela qual elas estão na origem de muitos problemas motivacionais e emocionais, muitas vezes acrescidos por falta de sensibilidade do envolvimento educacional e clínico.

A apresentação da informação às crianças ou jovens e aos jovens com DA assume, assim, um papel muito relevante, podendo não só minimizar a confusão no seu processo de informação, como promover as suas funções cognitivas e implicar uma aprendizagem com sucesso.

Neste contexto, muitas investigações neurológicas e neuropsicológicas em crianças ou jovens e jovens disléxicos têm demonstrado anomalias intrínsecas no seu cérebro, como: assimetrias cerebrais, ectopias, displasias,

desorganização da arquitetura e da migração neuronal, etc.^{22,25}, donde obviamente resultam disfunções ou dificuldades nas funções psíquicas superiores.

Geschwind³⁴⁻³⁶ estudou as **assimetrias do cérebro**, tendo descoberto que a aprendizagem da linguagem requer a especialização do hemisfério esquerdo como já discutido anteriormente. O mesmo autor, considerado um pioneiro no estudo das DA, identificou em disléxicos, por meio de técnicas inovadoras como a citoarquitetura, a ausência, e também, a inversão de tal assimetria, assim como a presença de dois planos temporais pequenos, ao contrário dos indivíduos que aprendem normalmente, que apresentam um plano temporal nitidamente maior no hemisfério esquerdo em comparação com o do hemisfério direito.

Sem uma **especialização hemisférica**, onde entra a importância do fator psicomotor da lateralização³¹, a função da linguagem é obviamente pobre e vulnerável, pondo em destaque o papel da **migração celular**, cuja má formação local desestrutura as interações corticais e córtico-talâmicas que são necessárias às aprendizagens simbólicas da leitura e da escrita.

Como a aprendizagem exige a integridade de vários substratos neurológicos, tais má formações tendem a criar déficits cognitivos que claramente interferem com o processamento de informação anteriormente evocado.

Além de **deficits perceptivos** (ditos de *input*), as redes neuronais alteradas afetam o processamento rápido de fonemas, optemas, articulemas e grafemas, gerando, em consequência, **deficits cognitivos centrais**, e é por isso que os indivíduos disléxicos revelam inúmeros **deficits de desempenho** (ditos de *output*), quer na precisão quer na velocidade, nas competências lingüísticas expressivas.

Várias investigações nesta linha de pesquisa têm demonstrado correlações entre a **migração neurológica atípica**, as **desordens imunológicas**, o **esquerdismo** e a **dislexia**, e muitas delas discriminam efeitos hormonais que têm diferenciações sexuais claras.

Os **esteróides**, por exemplo, parecem ter um papel relevante na modulação da lateralização cerebral, tendo sido descoberto que a testosterona (hormônio masculino) pode provocar alterações na plasticidade talâmica, que surgem a partir de uma lesão cortical precoce que leva às tais migrações celulares atípicas.

Outro axioma da prevalência das DA, que as situam predominantemente no **sexo masculino** em inúmeros estudos, parece assim ser desvendado.

Além destes estudos do âmbito neurológico, os **estudos genéticos** fornecem outros dados interessantes sobre as DA, tendo já sido identificados genes anormais como precursores da dislexia.

Um número distinto de **cromossomos humanos** (1-3, 6, 11, 15, 18 e cromossomo X, além de outros^{37,38}) tem sido apontado como susceptíveis de provocar dislexia. Como o desenvolvimento neurológico tem relação com os genes, é fácil perceber que um **gene atípico** pode interferir com as migrações celulares e, em última análise, evocar fenótipos disléxicos.

Com base nestas formulações baseadas em genes mutantes, podemos encontrar algumas explicações do porquê as disfunções visuais, auditivas e fonológicas e cerebrais são indicadas em muitas investigações em criança ou o jovens e jovens disléxicos.

A resolução futura da dislexia poderá estar na investigação neurológica e genética, depois destes dados parece que as terapias específicas daqui resultantes, especialmente em fases precoces do desenvolvimento neurológico, podem efetivamente fazer a diferença²⁵.

Tais pesquisas, porém, não reduzem as DA a uma explicação neurológica pura, tendo em atenção os fatores neuroevolutivos transientes entre o organismo e os ecossistemas.

Aprender é, inequivocamente, a tarefa mais relevante da escola, muitas criança ou jovens aprendem sem dificuldades, porém outras, apesar do seu potencial de aprendizagem normal, não aprendem por meio de uma instrução convencional.

A diversidade das DA é imensa, provavelmente, no teatro da **educação inclusiva**, a sua população é a que acusa maior amplitude de recursos e serviços.

Ter consciência dos problemas das crianças ou jovens e dos jovens com DA passa por respeitar alguns dados de investigação que acabamos de rever, na medida em que tais dados têm implicações para a sua identificação precoce e diagnóstico psicoeducacional.

IDENTIFICAÇÃO PRECOCE E AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DINÂMICA

Cada criança ou jovem DA deve ser identificado como um indivíduo total, dada as características únicas do seu perfil de desenvolvimento e de aprendizagem (**diferenças intra-indivíduos**), daí a importância das formulações emergidas das investigações a que fizemos referência, formulações essas que têm muitas implicações para a avaliação das DA e, especialmente, para a sua identificação precoce.

A necessidade de treinar profissionais para a **identificação precoce** é por isso crucial, assim como a coleta de dados de muita gente, incluindo os próprios **pais**.

A educação consubstancia, como sabemos, um processo de transmissão cultural entre gerações: os pais e os professores (seres experientes), e as crianças ou jovens e os alunos (seres inexperientes), ou seja, uma interação humana que é exclusiva da espécie e que consubstancia a **sociogênese**³³.

Todo o processo de interação da criança ou do jovem, desde que nasce até que entra para as instituições escolares, é a chave determinante para identificar **sinais de risco** que interferem com a **maturidade e qualidade dos pré-requisitos** que podem tender, mais tarde, para as DA ao longo do percurso escolar.

As crianças ou os jovens privadas ou muito desfavorecidas socioculturalmente (não esqueçamos o paradigma das "**criança ou jovens lobo**"), por exemplo, apresentam muitas DA por outras razões que não biológicas ou neurológicas, mas essencialmente por razões do tipo psicossocial que acabam por interferir, dialeticamente, com aquelas.

social que acabam por interferir, dialeticamente, com aquelas.

A **fragilidade do seu desenvolvimento neurológico**, expressa em atrasos de várias ordens: psicomotores, lingüísticos, cognitivos, socioemocionais, etc., é um impedimento sério para o desenvolvimento de competências de aprendizagem.

A **identificação precoce das DA no ensino pré-primário**, ou mesmo antes, constitui, portanto, uma das estratégias profiláticas e preventivas mais importantes para a redução e minimização dos seus efeitos, pois, neste período crítico de desenvolvimento, a plasticidade neuronal é maior, o que quer dizer que os efeitos de uma intervenção compensatória e em tempo útil podem ter conseqüências muito positivas nas aprendizagens posteriores.

Para se desenvolverem estratégias preventivas temos que considerar para além dos educadores e dos professores, os próprios pais, pois como conhecem muito bem os seus filhos, podem notar neles padrões de desenvolvimento diferentes, mesmo no seio da mesma família.

Os pais podem notar que um dos seus filhos tem mais dificuldades em dominar o alfabeto que outro, ou que tem mais relutância para aprender a ler ou é mais distraído e descoordenado.

As preocupações dos pais respeitantes a estas questões devem ser seriamente consideradas, pois, na sua observação diária e na sua reflexão não profissional, podem evocar **sinais** muito importantes para organizar uma avaliação dinâmica do potencial de aprendizagem dos seus filhos.

Alguns sinais podem comprometer o processo do desenvolvimento normal nas suas fases precoces, e por via deles implicar diferentes problemas nos estadios da aprendizagem a ele inerentes.

QUAIS OS SINAIS MAIS IMPORTANTES QUE DEVEM CAUSAR PREOCUPAÇÃO DURANTE OS ANOS DA PRÉ-ESCOLA?

De acordo com alguma literatura especializada^{2,19,39}, os principais sinais apontados são:

- esquecimento;
- dificuldades de expressão lingüística;
- inversão de letras (escrita do nome em espelho);
- dificuldades em lembrar as letras do alfabeto;
- dificuldades em recuperar a seqüência das letras do alfabeto;
- se há alguma história de DA na família;
- dificuldades psicomotoras (tonicidade, postura, lateralidade, somatognosia, estruturação e organização do espaço e do tempo, ritmo, praxia global e fina, lentidão nas auto-suficiências);
- dificuldades nas aquisições básicas de atenção, concentração, interação, afiliação e imitação;
- confusão com pares de palavras que soam iguais (por exmplo: nó-só; tua-lua, vaca-faca; etc.);
- dificuldade em nomear rapidamente objetos e imagens;
- dificuldades em reconhecer e identificar sons iniciais e finais de palavras simples;
- dificuldades em juntar sons (fonemas) para formar palavras simples;
- dificuldades em completar palavras e frases simples;
- dificuldades em memorizar e reproduzir números, sílabas, palavras, pseudopalavras, frases, pequenas histórias, lengalengas, etc.

QUAIS OS SINAIS MAIS IMPORTANTES QUE DEVEM CAUSAR PREOCUPAÇÃO DURANTE OS PRIMEIROS ANOS DA ESCOLARIDADE?

Seguindo as mesmas fontes, destacamos os seguintes sinais:

- relutância em ir à escola e em aprender a ler;
- sinais de desinteresse e de desmotivação pelas tarefas escolares;
- dificuldade em aprender palavras novas;
- dificuldades em identificar e nomear rapidamente letras e sílabas;
- dificuldades grafomotoras (na cópia, na escrita, no colorir e no recortar de letras);
- dificuldades com sons de letras (problemas de compreensão fonológica);

- memória fraca;
- dificuldades psicomotoras;
- perda freqüente e desorganização sistemática dos materiais escolares, etc.

QUAIS OS SINAIS MAIS IMPORTANTES QUE DEVEM CAUSAR PREOCUPAÇÃO DEPOIS DE DOIS ANOS DE ESCOLARIDADE (2º ANO DO 1º CICLO)?

Seguindo as mesmas fontes, destacamos os seguintes sinais:

- leitura hesitante, lenta e amelódica;
- dificuldades em resumir o texto lido (reconto);
- dificuldades em identificar os locais, os cenários, os atores, os eventos, a narrativa, o princípio e o fim da história;
- freqüentes repetições, confusões, bloqueios e compassos no processamento de informação;
- freqüentes adições, omissões, substituições, inversões de letras em palavras;
- paralexias (ler navio por barco);
- fracas estratégias de abordagem, discriminação, análise e síntese de palavras;
- fraca compreensão fonológica e fragmentação silábica de palavras;
- dificuldades em reconhecer a localização de fonemas nas palavras;
- dificuldades em recuperar detalhes e pormenores do texto;
- dificuldades em desenvolver conclusões;
- dificuldades no ditado de palavras e pseudo-palavras do nível de escolaridade.

QUAIS OS SINAIS MAIS IMPORTANTES QUE DEVEM CAUSAR PREOCUPAÇÃO NO FIM DO 1º CICLO DE ESCOLARIDADE?

Seguindo as mesmas fontes, destacamos os seguintes sinais:

- continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas;
- problemas de comportamento e de motivação pelas atividades escolares;
- frustração e fraca auto-estima;
- problemas de estudo e de organização;

- fracas funções cognitivas de atenção, processamento e planificação;
- fraco aproveitamento escolar;
- pode evidenciar habilidades fora dos conteúdos escolares.

QUAIS OS SINAIS MAIS IMPORTANTES QUE DEVEM CAUSAR PREOCUPAÇÃO DURANTE OS ANOS DO 2º E 3º CICLOS DE ESCOLARIDADE?

Seguindo as mesmas fontes, destacamos os seguintes sinais:

- continua a evidenciar todas as dificuldades acima referidas;
- dificuldades em concluir os trabalhos de casa;
- hábitos de leitura, de escrita e de estudo muito vagos;
- fraco conhecimento global;
- iliteracidade e inumeracidade;
- mais tempo para terminar testes ou avaliações escritas;
- provação cultural, etc.

Todos estes sinais são facilmente identificáveis por pais e professores, razão pela qual devem trabalhar em conjunto, pois só a sua sinergia estratégica envolvente e a sua permanente interação e comunicação pode encontrar vias alternativas de suporte e de apoio pedagógico e minimizar os efeitos das DA na criança ou no jovem.

O processo de identificação precoce deve ser seguido de um processo de avaliação mais intensivo, mais dinâmico e não meramente formal.

A suspeição de uma dislexia, de uma disgrafia ou de uma dismatemática, deve ser operada por **especialistas em DA** com formação pós-graduada a nível de mestrado, ou professores com sólida formação psicológica, ou psicólogos com diversificada formação pedagógica, isto é, psicopedagogos ou "paidólogos" na expressão vygotkiana. A formação especializada em dislexia, disgrafia e discalculia (dismatemática) nos seus componentes teóricos, diagnósticos e habilitativos, deveria ser consagrada a nível superior.

Depois da identificação precoce, a necessidade de uma **avaliação mais sofisticada**

deve focar-se em processos de observação que permitam detectar a natureza dos padrões de dificuldades apresentados pelas crianças ou jovens e jovens DA, pelo menos no processamento de informação da leitura, da escrita e da matemática.

A avaliação no âmbito das DA terá de ser de índole multi e transdisciplinar, envolvendo em termos ideais no mínimo, as componentes médica, psicológica e pedagógica, exercida por profissionais especializados.

Não bastaria o recurso a avaliações padronizadas, estritas ou formais, embora seja urgente, apostar na sua investigação rigorosa. No âmbito da escola, perspectiváramos um modelo de **avaliação psicopedagógica dinâmica**³³, aberto a psicólogos e a professores treinados para o efeito.

Esta avaliação centra-se num processo de interação mediatizada que visa estimar, encorajar e promover a capacidade de aprendizagem dos alunos e não avaliar o seu potencial intelectual retrospectivo, habitualmente inadequado para as DA, por dar informações limitadas para o processo de decisão sobre a intervenção que se lhe deve seguir.

A avaliação psicopedagógica dinâmica, de acordo com o ensino clínico, implica um **programa educacional individualizado** (PEI), dado que aponta para a modificação cognitiva dos alunos e para um processo de avaliação-intervenção mais complexo, que agrega aspectos de análise comportamental e funcional, de competência lingüística e de seleção de serviços e equipamentos.

Com base naquela avaliação psicopedagógica dinâmica e com a avaliação do professor da sala de aula, devem então adotarem-se as competências do **ensino clínico** (avaliação, planificação, implementação, reavaliação)¹⁹ e desenvolver um conjunto de estratégias de apoio familiar e de apoio ecológico.

No âmbito do ensino clínico, há que prever modificações: no contexto da organização escolar; no arranjo espaço-temporal da sala de aula; na instrução e na adaptação do currículo; na promo-

ção de competências e habilidades cognitivas de organização, de atenção, de escuta e escrutínio, de processamento e planificação da informação na aprendizagem; na implementação de estratégias de análise de tarefas, etc.

A **urgência de serviços** de identificação precoce, de avaliação dinâmica e de intervenção individualizada e clínica, não pode continuar a ser adiada, a perda do capital intelectual de criança ou jovens e de jovens DA não é admissível numa sociedade moderna.

Os alunos com DA deveriam ser receptores

dos serviços e apoios acima apontados, acrescentando valor e capacidade de resposta ao sistema de ensino na sua totalidade.

A satisfação dos "clientes" do sistema de ensino teria, assim, solução às suas necessidades únicas, porque adotaria princípios de inclusão, de equidade, de alteridade, de respeito pela diferença, de tutoria e de individualização.

O maior desafio das DA está do lado da **qualidade do ensino** e da **excelência dos suportes e serviços** proporcionados pelo sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

1. Fonseca V. Uma introdução às dificuldades de aprendizagem. Lisboa:Ed. Notícias;1984.
2. Fonseca V. Dificuldades de aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Lisboa:Âncora Editora;2004.
3. Myklebust H. Nonverbal learning disabilities: assessment and intervention. In: Progress in learning disabilities. New York:Grune e Stratton;1975.
4. Denckla MB. Academic and extracurricular aspects of nonverbal learning disabilities. Psychiatric Ann. 1991;21(12):717-24.
5. Foss JM. Nonverbal learning disabilities and remedial interventions. Ann Dyslexia. 1991;41:128-40.
6. Matte R, Bolaski J. Nonverbal learning disabilities: an overview. Intervention in School and Clinic. 1998;34(1):39-42.
7. Rourke B. Brain-behaviour relationships in children with learning disabilities. Am Psychologist. 1975;30:911-20.
8. Rourke B. Nonverbal learning disabilities: the syndrome and the model. New York: Guilford;1989.
9. Rourke B. Neuropsychology of learning disabilities: essentials of subtype analysis. New York: Guilford Press;1993.
10. Rourke B. Syndrome of nonverbal learning disabilities: manifestations in neurological disease, disorder and dysfunction New York:Guilford Press;1995.
11. Rourke B. Identifying features of the syndrome of nonverbal learning disabilities in children. Perspectives. 1995;21(1):10-3.
12. Rourke B. Neuropsychology of learning disabilities: past and future. Learn Disabil Quarterly. 2005;28(2):111-4.
13. Fonseca V. Dislexia, cognição e aprendizagem: uma abordagem neuropsicológica às dificuldades de aprendizagem na leitura. Cadernos da Associação Portuguesa de Dislexia. 2002;1(1).
14. Correia LM. Alunos com necessidades educativas especiais na classe regular. Porto:Porto Editora;1997.
15. Correia LM, Martins AP. Dificuldades de aprendizagem: o que são, como entendê-las. Porto:Porto Editora;1999.
16. Raposo NV. Estudos de psicopedagogia. 2ª ed. Coimbra:Coimbra Editora;1995.
17. Raposo NV, Bidarra MG, Festas MI. Dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem. Lisboa: Editora Universidade Aberta; 1998.
18. Heward W. Exceptional children: an introduction to special education. 7th ed. New Jersey:Merrill Prentice Hall;2003.
19. Lerner J. Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies, Boston: Houghton Mifflin;2003.
20. Geschwind N, Levitsky W. Human brain: left-right asymmetries in temporal speech region. Science. 1968;161(837): 186-7.

21. Galaburda AM. Development dyslexia: a review of biological interactions. *Ann Dyslexia*. 1985;35:21-33.
22. Galaburda AM. *From reading to neurons*. Cambridge:M.I.T. Press;1989.
23. Galaburda AM, LeMay M, Kemper TL, Geschwind N. Right-left asymmetries in the brain. *Science*. 1978;199(4331):852-6.
24. Galaburda AM, Kemper TL. Cytoarchitectonic abnormalities in developmental dyslexia: a case study. *Ann Neurol*. 1979; 6(2): 94-100.
25. Galaburda AM. Neurology of learning disabilities: what will the future bring? The answer comes from the successes of the recent past. *Learning Disability Quarterly*. 2005; 28(2):107-9.
26. Luria AR. *Human brain and psychological process*. Londres:Harper & Row;1965.
27. Luria AR. *Higher cortical functions in man*. New York:Basic Books;1966.
28. Luria AR. The origin and cerebral organization of man's conscious actions. In: Sapir S, Nitzburg A, eds. *Children with learning problems*. New York:Brunners & Mazel; 1973.
29. Luria AR. *The working brain: an introduction to neuropsychology*. London:Penguin;1973.
30. Das JP, Kirby J, Jarman R. *Simultaneous and successive cognitive process*, New York: Academic Press;1979.
31. Fonseca V. *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos factores psicomotores*. Lisboa:Ed. Notícias; 1992.
32. Fonseca V. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Lisboa:Ed. Notícias;1998.
33. Fonseca V. *Cognição e aprendizagem*. Lisboa:Âncora Editora;2001.
34. Geschwind N. The anatomy of acquired disorders of reading. In: Money J, ed. *Reading disabilities: progress and research needs in dyslexia*. Baltimore:J. Hopkins Press;1962.
35. Geschwind N. *Neurological foundations of language*. In: Myklebust H, ed. *Progress in learning disabilities*. New York:Grune & Stratton;1972.
36. Geschwind N. *Biological foundations of reading*. In: Duffy F, Geschwind N, eds. *Dyslexia: a neuroscientific approach to clinical evaluation*. Boston:Little Brown;1985.
37. Taipale M, Kaminen N, Nopola-Hemmi J, Haltia T, Myllyluoma B, Lyytinen H, et al. A candidate gene for developmental dyslexia encodes a nuclear tetratricopeptide repeat domain protein dynamically regulated in brain. *Proc Natl Acad Sci USA*. 2003; 100(20):11553-8.
38. Wigg KG, Couto JM, Feng Y, Anderson B, Cate-Carter TD, Macciardi F, et al. Support for EKN1 as the susceptibility locus for dyslexia on 15q21. *Mol Psychiatry*. 2004;9(12):1111-21.
39. Jansky J, Hirsch K. *Preventing reading failure*. New York:Harper & Row;1972.

Trabalho realizado na Universidade Técnica de Lisboa, FMH – Departamento de Educação Especial e Reabilitação, Lisboa, Portugal.

Artigo recebido: 02/04/2007

Aprovado: 12/06/2007



PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM E SUAS RELAÇÕES COM A FAMÍLIA

Simone da Silva Braga; Beatriz Judith Lima Scoz; Maria Luiza Puglisi Munhoz

RESUMO – Este trabalho visa discutir as influências da família na produção de problemas de aprendizagem, evidenciando-se a importância da alteridade em família para formar sujeitos que se reconhecem autores de seus pensamentos e, conseqüentemente, sujeitos com modalidades de aprendizagem sadias. Apresentamos a família como ponto de partida para a criança desenvolver uma particular modalidade de aprendizagem, observando que os diferentes tipos de modalidades de ensino familiar estão altamente relacionados com a formação das modalidades de aprendizagem das crianças. Descrevemos as características predominantes nas famílias facilitadoras da aprendizagem e as características das famílias que causam dificuldades nos processos de aprendizagem de seus membros. Como conclusão, afirmamos a necessidade da Psicopedagogia discutir mais amplamente as formas de interação da família e as possibilidades de intervenção que resgatem o reconhecimento da autoria de pensamento e o desejo de adquirir novos conhecimentos das crianças e de suas famílias.

UNITERMOS: Transtornos de aprendizagem. Família. Pensamento. Aprendizagem.

Simone da Silva Braga – Psicóloga, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica pelo Centro Universitário FIEO – UNIFIEO.

Beatriz Judith Lima Scoz – Psicopedagoga, Professora Titular do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Psicologia Educacional – UNIFIEO.

Maria Luiza Puglisi Munhoz – Psicóloga, Psicopedagoga, Doutora em Psicologia Clínica, Especialista em Famílias e Casais, Professora Titular do Programa de Mestrado em Psicologia Educacional – UNIFIEO.

Correspondência

Simone da Silva Braga

Rua Eulo Maroni, 170, ap. 63, bloco 10 – Jaguaré – São Paulo – SP

CEP: 05338-100 - Tel: (11) 3714-4744

E-mail: simone.sb@globocom

INTRODUÇÃO

Segundo dados da Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura –, em novembro de 2005, um quinto da população mundial era analfabeta. Esses dados persistem e, principalmente em nosso país, nos deparamos com índices alarmantes de fracasso escolar e de péssima qualidade de ensino.

A Unesco, em relatório divulgado em outubro de 2006, mostra que o Brasil tem de percorrer ainda um bom caminho para atingir as metas do Programa Educação Para Todos (compromisso firmado por vários países em Dakar, ano de 2000). Dos 125 países avaliados, no ranking de desempenho, o Brasil ocupa a 72ª posição. O relatório mostra, ainda, estagnação do país na educação, pois em 2003 apresentou o mesmo índice de cumprimento de metas.

Milhões de crianças brasileiras vão mal na escola, repetem o ano ou param de estudar antes de terminar o ensino fundamental. Estamos diante de um tema amplamente disseminado na literatura, discutido em congressos e seminários por todo Brasil, onde muitas áreas do conhecimento estão envolvidas. Cresce uma discussão multidisciplinar, em busca de respostas e alternativas possíveis que melhorem esse quadro, pois a realidade educacional brasileira exige urgência de ação.

Focalizando um leque extenso de questões envolvidas no fracasso escolar, encontram-se comumente os problemas de aprendizagem das crianças. Estes devem ser entendidos como resultantes da articulação de diferentes fatores, dentre eles os orgânicos, cognitivos e afetivos. Também devem ser considerados a estrutura familiar, o contexto social e o sistema educacional. Além disso, os problemas de aprendizagem também devem ser compreendidos nas múltiplas relações que ocorrem entre ensinante e aprendente*.

Nesse estudo, pretendemos destacar o grupo familiar como importante referência no processo de aprendizagem da criança, seja para favorecer uma aprendizagem saudável, seja para dificultá-la. Nesta perspectiva, vamos dar ênfase aos estudos sobre as relações familiares na discussão

dos problemas de aprendizagem.

Considerando a importância da família como o primeiro núcleo social onde a criança começa a construir suas aprendizagens, procuramos compreender as relações familiares e suas interferências nos processos de aprendizagem da criança, ou seja, pesquisamos sobre qual a influência das diferentes modalidades de ensino das famílias na formação e manutenção dos problemas de aprendizagem das crianças.

A família tem um papel central no desenvolvimento das crianças, porque será no contexto familiar que se realizarão as aprendizagens básicas. Existem crescentes comprovações na Psiquiatria e áreas afins de que a qualidade dos cuidados familiares que uma criança recebe em seus primeiros anos de vida é de importância vital para sua saúde mental futura. Segundo Bowlby¹, as experiências emocionais em estágios precoces da vida mental podem produzir efeitos vitais e duradouros. Estudos diretos feitos pelo autor deixam claro que, quando uma criança é privada dos cuidados maternos - ou quem desempenha essa função -, o seu desenvolvimento é quase sempre comprometido física, intelectual e socialmente.

Também para Winnicott², nas primeiras fases do desenvolvimento emocional do bebê, o meio ambiente familiar desempenha um papel vital, onde o vínculo será estabelecido com a figura materna inicialmente, e a paterna num segundo e imediato momento, possibilitando, assim, a relação da criança com o mundo e com as coisas. Para Scoz³, não há dúvida de que a influência familiar é decisiva na aprendizagem dos alunos. Palavras de Fernández⁴ complementam essa afirmação: "A origem do problema de aprendizagem não se encontra na estrutura individual. O sintoma se ancora em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual".

Assim, muitos autores destacam a influência das relações familiares na aprendizagem e, diante desse quadro, há a necessidade de uma análise dinâmica das redes de vínculos da estrutura familiar para entender o fracasso da aprendizagem.

* Ensinante e Aprendiz – Fernández⁵ usa os termos aprendiz e ensinante como posições subjetivas em relação ao conhecimento. Os termos não são equivalentes a aluno e professor. São posicionamentos que podem ser simultâneos e estão presentes em todo vínculo (pais-filhos, amigo-amigo, aluno-professor).

Fernández⁴ evidencia as relações entre ensinante e aprendente nos processos de aprendizagem que ocorrem nas famílias. Para a autora, quando ocorre um problema de aprendizagem, o mais comum é apenas entrar em jogo o aprendente que fracassa. Diante disso, ela enfatiza a necessidade de analisar ensinantes e vínculos que fracassam, ou seja, a autora trata ensino e aprendizagem como um binômio indissociável.

Entretanto, não existe uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Pensar que a família determina o problema de aprendizagem de um de seus membros é pensar em termos de causalidade linear. Este tipo de análise foi superado nas ciências humanas, pois atualmente considera-se uma simplificação relacionar todo transtorno de aprendizagem com razões afetivas ou à dinâmica familiar. Porém, necessariamente o aprender transcorre no seio de um vínculo humano, cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão e a afetividade, por sua vez, é algo inerente à aprendizagem. Desse modo, é necessário encontrar a relação do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender para ele e seu grupo familiar, quando queremos entender a complexidade dos fenômenos envolvidos no problema de aprendizagem. Consideramos que, embora a dificuldade de aprendizagem seja sempre condição ligada a múltiplos fatores internos e externos ao sujeito, ela está sustentada firmemente pelo meio familiar no qual o sujeito está inserido, isto é, seja qual for a causa do problema de aprendizagem, o grupo familiar é um fator essencial para a manutenção ou resolução do problema.

A respeito das relações entre aprendizagem e família existem dois aspectos fundamentais a serem ressaltados: a questão da alteridade na família e da autoria de pensamento.

ALTERIDADE

A história das relações familiares sempre esteve atrelada à história do conhecimento humano, principalmente quando falamos da infância. Como a criança conhece? Que mecanismos estão envolvidos na apropriação do conhecimento pelo sujeito? Questões muito complexas e que ainda demandam inúmeras pesqui-

sas. Mas, já temos alguns estudos e evidências sobre os fatores envolvidos neste processo.

O conhecimento é o conjunto do saber histórico de uma comunidade que é suscetível de ser transmitido. Os processos que permitem a transmissão efetiva do conhecimento são os da aprendizagem. Uma criança só aprende algo a partir do outro, da relação com o mundo e, portanto, com o outro. Isto é, dessas experiências com o outro, ela será capaz de modificar numa reconstrução própria, utilizando seus sentimentos e a sua cognição, a fim de se apropriar do conhecimento que vai adquirindo nessas relações. Desta forma, observamos que a apropriação do conhecimento não é passiva.

O conhecimento é do outro não só porque é o outro que o possui, mas também porque, na aprendizagem, esse outro é conhecido, ou ao menos é reconhecido pelo sujeito, como possuidor de um saber qualquer. Sabemos que a base de interesse no aprender é o interesse do outro, como afirma Sara Paín⁵ "[...] Tudo começa na triangulação da primeira mirada. No primeiro momento, a mãe ou seu equivalente busca os olhos da criança e a criança busca seus olhos; aqui ocorre um encontro necessário para que haja aprendizagem, mas logo que a mãe olha para outro lado, objeto ou pessoa e seu filho também desvia o olhar para esse mesmo lado. Seus olhares encontram-se em um objeto comum, um objeto de reencontro, ou seja, que desses olhos sobre olhos vai haver um deslocamento para outros objetos do conhecimento".

Vamos tecer mais considerações sobre esse outro na aprendizagem, a fim de entender a sua importância. Quando dizemos o Outro, nos referimos a tudo aquilo que não é o Eu. Segundo Frayze-Pereira⁶, em nossa experiência cotidiana, no contato com o outro se dá "algo" que é ao mesmo tempo idêntico a mim e diferente de mim, um ser habitado por uma interioridade. A alteridade é o reconhecimento da diferença, a descoberta e a compreensão de que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou.

O autor acima referido⁶ ainda afirma que a perspectiva de simpatia com os sentimentos que nos são inacessíveis (do outro) amplia nossos horizontes e nos proporciona incessantes revelações. Essa capacidade de relação com o outro

torna possível a existência das Ciências Humanas, ou seja, o homem compreende a mulher e vice-versa; os adultos, a criança; o branco, o negro; o civilizado, o primitivo; o jovem, o idoso; o médico, o doente; o leitor, a obra e assim por diante. É na possibilidade desse reconhecimento que também é possível pensar "(...) na convivência das diferenças, na multiplicidade de perspectivas no plano das ações práticas e teóricas, na interdisciplinaridade no plano do conhecimento e da pesquisa"⁶.

Para esse autor⁶, a palavra alteridade explicita o reconhecimento da diferença e a partir deste reconhecimento é possível o estabelecimento de uma relação de paz com a singularidade alheia, com o distinto, aquilo que é "outro". A ética da alteridade consiste em saber lidar com o "outro", entendido aqui não apenas como outra pessoa, mas além disso, como diferente, o oposto, o incomum ao mundo dos nossos sentidos pessoais, o desigual, que na sua realidade deve ser respeitado como é e como está, sem indiferença ou descaso, repulsa ou exclusão, em razão de suas particularidades. Nas abordagens filosóficas, a alteridade tem conotações de rara beleza e profundidade, demonstrando a importância da diversidade humana. Entretanto, interessa-nos mais de perto, seu enfoque na convivência familiar.

A ALTERIDADE E A FAMÍLIA

Segundo Fernández⁷, apesar de não encontrarmos um tipo de família que corresponda ao paciente-problema de aprendizagem, alguns aspectos familiares se caracterizam como terreno fértil para a formação de sintomas na aprendizagem. Existe algo em comum nas famílias "produtoras" de problemas de aprendizagem: a não autorização aos membros da família de fazer as próprias escolhas - escolhas diferenciadas - com isso, não se abre espaço para autoria de pensamento. Ainda segundo Fernández⁷ "[...] Esquemáticamente, diríamos que em tais famílias encontramos três questões insistentes: 1- A diferença significada como deficiência e/ou preferência; 2- A escolha culpabilizada e significada como ataque ao outro; 3- A circulação do conhecimento fragmentada, com pouca mobilidade".

A família do paciente-problema de aprendizagem apresenta-se, de forma freqüente, como um bloco indiferenciado, onde a estrutura é marcada pela tentativa de suprimir ou neutralizar as diferenças. São famílias alicerçadas na indiferenciação de seus membros, onde é difícil aceitar pensamentos diferentes sem que isso signifique uma agressão ou motivo de conflitos.

Analisando a descrição das famílias facilitadoras de problemas de aprendizagem, encontramos a falta do comportamento alteritário. A marca de tais famílias apresenta-se como não aceitação da diferença: as opiniões contrárias, opostas, são entendidas como agressão, mal querer ou até mesmo ódio. As famílias facilitadoras da autoria de pensamento, ao contrário, mostram características marcadamente alteritárias, como: permissão, busca e valorização da diferença; possibilidade e promoção de escolha por parte do aprendente, diferente da dos ensinantes. Nessas famílias, a diferença não é entendida como um ataque ao outro e a diferença é trabalhada com base no afeto positivo, ou seja, é possível opinar e discordar sem causar conflito.

A alteridade na família favorece relações saudáveis com a aprendizagem, resulta em espaço de autonomia de pensamento. Gottman⁸ confirma essa posição quando considera que uma das maiores responsabilidades dos pais é escutar aos filhos. Para isso, precisam demonstrar que verdadeiramente respeitam e compreendem os pensamentos e sentimentos dos filhos. Se os pais puderem transmitir esse tipo de compreensão empática, estarão dando crédito às experiências dos filhos e, conseqüentemente, auxiliando-os em diferentes aprendizagens.

A partir destas idéias, o desafio dos pais é suportar a originalidade, a diferença de pensamento e a palavra da criança, manifestando seus pensamentos e desejos. As possíveis oposições são necessárias ao processo de diferenciação da criança rumo à liberdade de pensamento.

Algumas perguntas são importantes nesse contexto da alteridade em família: os adultos significantes para a criança atendem às necessidades específicas desse "outro", a partir do momento de sua concepção - ou até mesmo antes disso? Quando a criança é concebida e começa

sua jornada de aprendizagens, "os outros" - adultos da família - têm sensibilidade às necessidades e demandas dessa criança, que tem uma individualidade particular a ser respeitada?

Desde o momento da concepção, o "outro" no contexto familiar pode atuar gratificando as necessidades básicas de segurança, de pertencer, de amor, respeito, de modo que a criança sintase protegida, autônoma, interessada e espontânea e, conseqüentemente, pronta para optar a enfrentar o desconhecido. Esse "outro" pode contribuir para que a opção pelo desenvolvimento torne-se atraente e menos ameaçadora, ou não; pode promover uma "base segura", a partir da qual futuramente uma criança ou um adolescente exploram o mundo exterior e retornam à família certos de que serão bem- vindos, nutridos física e emocionalmente: confortados se houver um sofrimento e encorajados se estiverem amedrontados. Esse papel da família é amplamente discutido na obra de Bowlby⁹. Essencialmente, segundo o autor, promover uma base segura é estar disponível, pronto para responder quando solicitado, para encorajar e, talvez, dar assistência, porém só intervindo ativamente quando for claramente necessário. É um papel semelhante ao de um oficial que comanda uma base militar da qual parte uma força expedicionária e para a qual ela pode voltar, caso se depare com um impedimento. Na maior parte do tempo, o papel da base é estar pronta para ajudar, mas não é esse, no entanto, seu papel vital, porque o comandante da força expedicionária só ousa ir avante e correr riscos, quando confia na segurança de sua base. No caso das crianças, à medida que crescem, se aventuram firmemente, cada vez mais longe da base e por espaços de tempo cada vez maiores. "Quanto mais confiantes elas são de que suas bases são seguras e estão prontas para responder quando necessário, mais elas podem se aventurar"⁹.

Uma criança saudável sente-se suficientemente segura para explorar (o meio ambiente, incluindo brincadeiras e várias atividades com outras crianças) quando sabe que seus pais ou substitutos, ou seja, sua família, está acessível e receptível. Inicialmente, essas explorações são limitadas tanto em tempo quanto em espaço. Por volta da metade do terceiro ano, entretanto, uma

criança segura começa a se tornar suficientemente confiante para aumentar tanto o tempo quanto a distância. Na medida em que entra na adolescência, suas excursões se estendem para semanas e meses. "Porém, um lar considerado base segura continua sendo indispensável para um funcionamento ótimo, assim como para a saúde mental"⁹, ou seja, ao crescer a criança tolera cada vez melhor o afastamento da sua família, porém o sentimento de segurança continua dependendo da percepção contínua de que a "base" pode ser contatada, se necessário. Montoro¹⁰ expressa assim essa idéia: "As manifestações de autonomia são mais duradouras, mais integradas e menos defensivas em adolescentes que têm confiança na disponibilidade dos pais. Só pode ter asas quem tem raízes!"

As leis da sobrevivência nos ensinaram que a existência não é possível sem o "outro". Portanto, não é uma escolha nos vincularmos aos outros significativos da nossa família, é uma necessidade de sobrevivência, da mesma forma que a respiração também não é uma escolha. A ausência do "outro" ou a falta de sintonia com esse outro pode provocar inúmeros conflitos desencadeadores de marcas, por vezes, definitivas, na vida emocional e cognitiva das crianças.

Bowlby⁹, anteriormente citado, apresenta um modelo que podemos entender como "caminhos de desenvolvimento", isto é, considera que o ser humano, desde o nascimento, tem um grupo de caminhos potencialmente abertos pelos quais ele irá caminhar. Esses caminhos serão determinados pela interação entre o ser humano e o meio ambiente (o outro) em que ele se encontra. Assim, o caminho singular que a criança vai percorrer é especialmente influenciado pela forma como os pais a tratam e como ela responde a eles. Esse processo transcorre de maneira saudável e positiva quando o ambiente familiar é mais democrático e a comunicação é aberta, e onde os pais permitem aos filhos que se manifestem em sua individualidade. Trata-se de famílias onde os pais não abrem mão da autoridade, mas estimulam a livre expressão das idéias, sentimentos e desejos, favorecendo, desde cedo, a percepção de si e do outro -

condição da alteridade – com possibilidades de formar um núcleo familiar diferenciado**.

A família pode ser facilitadora ou inibidora do desenvolvimento de seus membros, ou seja, a dinâmica familiar influencia nos diferentes níveis de diferenciação do *self*. A definição de diferenciação de *self* da teoria de Bowen (1978) e desenvolvida por Kerr (1981-84)¹¹ é descrita como grau de controle de cada indivíduo sobre os pensamentos e sentimentos, critérios próprios que o levam a escolher suas ações e responsabilizar-se por elas.

Os bons resultados da diferenciação de *self* demonstram a capacidade de pertencer e, ao mesmo tempo, estar separado do meio familiar. Munhoz¹¹ salienta que, apesar das diferenças individuais, características da personalidade de cada um, as experiências construídas a partir das influências familiares e das reações às situações circunstanciais têm peso muito grande no desenvolvimento do nível de diferenciação do *self*. A família tem importante função de canal de comunicação entre seus membros e a sociedade e o nível de diferenciação dos pais influencia os filhos.

Cabe aqui citar os estudos de Bowen (*apud* Munhoz)¹¹, que classifica as famílias de acordo com o grau de diferenciação de suas famílias de origem em diferentes tipos: família diferenciada, fusionada e desconectada. A família diferenciada é a que possibilita a seus membros tornarem-se autônomos e independentes, com um modelo de interação que fomenta o desenvolvimento emocional e intelectual de cada um. Ao contrário, as famílias fusionadas são descritas como dificultadoras do desenvolvimento de seus membros, onde cada um pensa, sente e funciona pelos demais. As famílias desconectadas provocam os mesmos problemas que as famílias fusionadas, mas usam o distanciamento e o isolamento de seus membros como padrão de relação.

As famílias mais diferenciadas tendem a formar filhos com mais alto nível de diferenciação de *self*. Para Munhoz¹¹, os indivíduos das famílias diferenciadas vivem com maior clareza e liberdade suas escolhas, sem excessivas ingerências de suas

famílias de origem. Portanto, estas são famílias que não criam dificuldades para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de diferenciação do *self* de seus membros, conseqüentemente são facilitadoras do desenvolvimento emocional e intelectual da criança, como conseqüência de sua aprendizagem.

AUTORIA DE PENSAMENTO E FAMÍLIA

O trabalho psicopedagógico realizado por Fernández⁷, durante anos, com famílias de pacientes com problemas de aprendizagem, possibilitou à autora tecer considerações sobre fatores facilitadores dos problemas de aprendizagem e sobre as características predominantes nas famílias que não autorizam a criança a pensar.

Segundo Fernández⁷, para a criança se reconhecer como autora de pensamento é necessário que um outro a acompanhe, reconhecendo-a como autora. Observa-se que algumas famílias facilitam a promoção de espaços para que a autoria de pensamento emergja e outras não. Algumas famílias podem ser vistas como cerceadoras da autoria de pensamento, pois não permitem à criança realizar experiências e ter a vivência de satisfação de ter conseguido realizá-las por si mesma e, conseqüentemente, reconhecer-se autora de sua produção, construindo a confiança em sua capacidade pensante.

Alguns estudos realizados por Fernández⁷ comprovam que a maior parte das crianças com problemas de aprendizagem não se reconhece como autora de sua produção, não tem a confiança na própria capacidade de pensar e produzir algum efeito com seu pensamento. Essa autora define autoria de pensamento como "(...) o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como participante de tal produção". Para ela, "a autoria de pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar"⁷.

A autora acima não desvincula a aprendizagem do prazer de autoria. Os processos envolvidos no aprender estão ligados com o

** Entendemos como núcleo familiar diferenciado aquele que facilita o pertencimento e ao mesmo tempo ser separado.

prazer de ser autor, de viver a satisfação da autoria, ou seja, ela enfatiza que é na experiência de poder fazer algo que se encontra o lugar de obter prazer e de aprender. As crianças que são cerceadas de experiências lúdicas - experiências de poder fazer, de buscar objetos de conhecimento, experimentar, tentar, errar ou acertar - se vêem cerceadas também na sua autoria de pensamento. O encontro com a autoria, ou seja, sair da situação de passividade, autoriza a alegria do domínio da situação. Como exemplo, quando uma menina brinca com sua boneca e inventa cenas e diálogos, ela tem a possibilidade de no brincar relatar-se, inventar-se e assim realizar tarefas de construção e reconstrução facilitadoras de autoria de pensamento.

Por outro lado, a possibilidade que o sujeito tem para pensar contribui para o desenvolvimento da inteligência. A inteligência não está a serviço exclusivo da adaptação social e cultural, no sentido de permitir ao sujeito se inserir na realidade, mas também possibilita a invenção de outras realidades possíveis. "Ela se constrói em um espaço relacional, isto quer dizer que um sujeito constitui-se inteligente em um vínculo com os outros (...)"⁷.

Fernández⁷ destaca, ainda, que a inteligência é construída e produzida na interação social, de acordo com processos identificatórios. Por sua vez, a identidade não é algo que se adquire de uma vez e para sempre, mas é produto de construções identificatórias, para as quais cumprem um papel importante os modos como os demais nos definem. Podemos entender que o sujeito aprende querendo se parecer com quem ama e por quem é amado. "É preciso querer parecer-se com o outro, que esse outro nos aceite como semelhantes, para podermos desejar diferenciar-nos dele"⁷.

Assim, evidencia-se, mais uma vez, a importância do outro (que está presente no campo relacional eu-o outro-o objeto de conhecimento) na aprendizagem, pois esta implica um trabalho de reconstrução e apropriação de conhecimentos a partir de informações trazidas por um outro. Desse modo, fica óbvio que as qualidades que de início pertencem a uma relação familiar e dela

emergem, com o passar do tempo, se tornam qualidades intrínsecas do indivíduo. Portanto, alteridade, autoria de pensamento e família estão entrelaçados.

MODALIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Partindo da questão: é possível existir ensino e aprendizagem sem relacionar-se? Scoz¹² e Fernández¹³ respondem essa pergunta ao afirmarem que o ato de aprender e de ensinar somente poderá ser compreendido se considerado como uma unidade indissociável, por ser ao mesmo tempo constituinte e constituído. Como se trata de um processo que não se dissocia e é inerente à condição humana, as primeiras vivências ocorrem nas interações familiares, possibilitando a formação das modalidades referenciais de ensino e de aprendizagem.

Ao nos relacionarmos no ensinar e no aprender, o fazemos ora com o outro, como ensinante ou como aprendente, ora consigo mesmo como aprendente, ora com o conhecimento como um terceiro, de maneira própria. De acordo com o modo singular que uma pessoa se relaciona com o conhecimento, pode haver algo que se repete e algo que muda ao longo da vida. A modalidade de aprendizagem significa a maneira de operar que é utilizada pelo sujeito nas diferentes situações de aprendizagem. Fernández¹³ afirma que "A modalidade de aprendizagem é um molde relacional, armado entre a mãe como ensinante e o filho como aprendente, que continua construindo-se nas posteriores relações entre personagens aprendentes e ensinantes ao longo de toda a vida".

A modalidade de aprendizagem de um sujeito se constrói pelo modo como os ensinantes reconheceram e desejaram a criança como sujeito aprendente e a significação que o grupo familiar deu ao ato de conhecer. Portanto, percebemos a importância da relação primeira do sujeito com sua mãe e sua família na formação de sua modalidade de aprendizagem. As possibilidades de se construir uma ou outra modalidade de aprendizagem estão intimamente ligadas com o tipo de investimento do outro como ensinante. Esse outro vai influenciar na

formação da modalidade de aprendizagem do aprendente, mas não vai determiná-la de forma permanente, uma vez que a modalidade de aprendizagem opera como uma matriz que está em permanente reconstrução, onde novas aprendizagens a todo tempo são incluídas e transformam a matriz com o uso.

Um dos indicadores de "problema de aprendizagem" é a modalidade que se congela, se enrijece, perde a capacidade de transformação, assim, a figura do ensinante é fundamental. Não se pode pensar em aprendizagem sem ensinante. Ensinar e aprender estão entrelaçados, um está relacionado ao outro. O ensinante entrega algo, mas o aprendente necessita inventá-lo de novo, para apropriar-se daquilo.

Ensinantes são os pais, os irmãos, os tios, os avós e demais integrantes da família, como também os professores e os amigos na escola. Os objetos e máquinas podem chegar a ter função de ensinante, mas a pessoa ensinante, com todas as suas características próprias, é prioritária porque, segundo Fernandez¹³, "mais importante do que o conteúdo ensinado é o molde relacional que vai se imprimindo na subjetividade do aprendente". Os primeiros ensinantes – sobretudo a família - podem favorecer, perturbar ou destruir a produção de espaços de autoria de pensamento nas crianças.

De acordo com Fernández¹³, para que uma criança possa apropriar-se do poder de autoria de pensamento, é preciso que um ensinante a invista da possibilidade de ser aprendente e dê autorização de um lugar de sujeito pensante. A criança não anda porque é destinada a andar, ou porque é de sua natureza andar, mas porque um adulto deseja que ela ande, ou seja, o ensinante precisa crer e querer que o aprendente aprenda, precisa saber neutralizar a importância da sua figura e não depender do aprendente (de seu êxito) para sentir-se satisfeito. Um bom ensinante - parafraseando Winnicott², um "ensinante suficientemente bom" - deve construir uma postura de aprendente. Para ser bom ensinante é necessário ser um bom aprendente.

Para Munhoz¹⁴, a modalidade de aprendizagem do sujeito também é o resultado de uma história de experiências do indivíduo em interação com o grupo familiar, onde importa: como

ocorreram as experiências e como foram interpretadas pelo indivíduo e pelos pais. A aprendizagem acontece na produção das diferenças dos pais e dos filhos, apoiada no significado que o aprender tem para o grupo.

A modalidade de ensino, embora se constitua desde o início da vida, é, de algum modo, uma construção a partir da própria modalidade de aprendizagem. Como diz Fernández¹³: a partir da modalidade de aprendizagem, cada pessoa vai construindo uma modalidade de ensino, uma maneira de mostrar o que conhece e um modo de considerar o outro como aprendente. Assim, modalidades de ensino saudáveis e modalidades de aprendizagem saudáveis tendem a ser correspondentes.

Entretanto, de acordo com Fernandez¹³, na clínica psicopedagógica, comprova-se que uma modalidade de ensino dos pais nem sempre corresponde com uma modalidade de aprendizagem igual ou correlativa dos filhos. Não é possível indicar relações que impliquem um efeito determinado na modalidade de aprendizagem, como se a modalidade de ensino fosse causa. Também por esse motivo, a modalidade de aprendizagem de um sujeito não é resultado apenas de um bom funcionamento orgânico, mas ela constitui-se a partir de uma série de fatores, entre os quais desempenha um papel muito importante a modalidade de ensino familiar. Como exemplifica Fernández¹³: encontramos pais com modalidades de ensino patogênicas, que podem conviver com filhos com modalidades de aprendizagem saudáveis, porém, determinadas modalidades patogênicas na aprendizagem correspondem-se com modalidades patogênicas de ensino nos pais, ou seja, constata-se na clínica psicopedagógica a seguinte situação: quando uma criança mostra um determinado modo de patologizar sua modalidade de aprendizagem, inevitavelmente, vemos em seus pais, e/ou também em seus professores, uma modalidade de ensino patologizada que a motivou.

A modalidade de aprendizagem da criança está entrelaçada com uma modalidade de aprendizagem familiar, a qual, por sua vez, está entrelaçada com as modalidades de ensino não só das famílias de origem, mas também com as modalidades de ensino do meio social. Isto

porque a família reflete o que ocorre no meio, fazendo a ponte entre o indivíduo e o meio social em que está inserido. Assim, podemos dizer que "Existe uma relação entre determinados modos de apresentar-se o problema de aprendizagem nas crianças e determinadas posturas dos pais frente ao conhecimento"⁵. O que aparece como um suposto problema de aprendizagem, na maioria das vezes, corresponde a um fracasso do sistema ensinante.

Desse modo, é de fundamental importância a postura dos pais frente ao conhecimento. Ela pode "ofender" a autoria de pensamento da criança de maneiras diferentes. Os pais podem ter atitudes consideradas patogênicas e ter modalidades ensinantes saudáveis, pois o que define a construção de uma modalidade de aprendizagem e/ou ensino patogênicas é a falta de flexibilidade, a rigidez, ou seja, um mesmo modo de relação com o conhecimento e com o outro em todas, ou pelo menos, em muitas situações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, fazemos uma revisão sobre as influências da família na produção de problemas de aprendizagem, evidenciando como diferentes modos de ensinar podem estar presentes na formação de diferentes modos de aprender. Também consideramos a importância da experiência do comportamento de alteridade em família para formar sujeitos autores de pensamento e, conseqüentemente, sujeitos com modalidades de aprendizagem sadias. Além disso, constatamos que a família, como um conjunto de relações internalizadas, é o ponto de partida para a criança desenvolver uma particular modalidade de aprendizagem, ou seja, a modalidade de aprendizagem na infância está entrelaçada com a modalidade de aprendizagem familiar, onde se desenvolve um modo familiar de aproximar-se do não-conhecido.

Entretanto, neste percurso em busca de reflexões, não estamos desvalorizando outros fatores que produzem problemas de aprendizagem ou promovendo uma ação unidirecional para analisar a questão. Também consideramos que estão envolvidas outras instâncias que influenciam na aprendizagem, além do contexto familiar. Concordamos com Scoz³ quando diz:

"[...] os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais".

A necessidade de destacar o principal grupo social onde o sujeito está inserido - o grupo familiar - deve-se à crença de que os principais ensinantes são os pais. A família constrói as bases de uma organização, de um modo de aprender. Este modo - "molde relacional" como Fernández⁵ denomina - pode variar no decorrer da história do sujeito, de acordo com os diferentes vínculos estabelecidos em suas relações, ou seja, não é definitivo ou permanente, mas ainda assim, o tipo de circulação do conhecimento na família constitui terreno propício para formação de um determinado tipo de modalidade de aprendizagem. Além disso, a família representa a primeira importante possibilidade de promover a "base segura" (explicitada anteriormente), tão necessária ao indivíduo no transcorrer de sua vida.

No contexto atual da família, existe uma série de implicações e causas imbricadas para o aumento dos chamados problemas de aprendizagem das crianças e adolescentes, que se cruzam, se interpenetram. Nos interessou avaliar, nesse quadro complexo, o modo como os pais interagem com os filhos, enquanto sujeitos ensinantes e aprendentes.

A base fornecida pela família, como vimos anteriormente, se for uma base segura, proverá a criança de instrumentos facilitadores da autoria de pensamento e, conseqüentemente, implicará na formação de modalidades de aprendizagem sadias.

O reconhecimento da autoria de pensamento nasce no meio familiar, que podemos descrever como propício quando existe alteridade nas relações. Aprofundando conceitos em torno da alteridade na família, destacamos a importância da capacidade dos pais relativizarem-se perante as diferenças que os filhos apresentam, por meio de demonstrações de respeito e de amor aos filhos como são e como se expressam, nas suas particularidades.

A dimensão da alteridade na família não significa concordar com tudo ou aprovar tudo, mas respeitar as diferenças, buscar compreendê-las na atitude dos filhos e, quanto possível, buscar aprender algo sobre "esse outro". Muitos pais querem anular a diferença para se sentirem melhor, pois a entendem como deficiência, e inclusive agem de forma intrusiva, tomando decisões pelos filhos, a partir de suas convicções sobre o que seria melhor ou pior para eles, o que os faria felizes. Muitos conflitos nascem exatamente nesse ato de apropriação indevida da conduta e da forma de ser dos filhos.

Entretanto, o conflito é inerente à família. "A divergência de idéias é uma necessidade a quaisquer grupos ou pessoas que desejam crescimento real. Onde todos pensam uniformemente há campo para dissimulação e fragilidade de elos emocionais para relações sadias"¹⁵. Portanto, um dos desafios da família contemporânea é aprender a conviver em regime de diversidade e devolver o "outro" a si mesmo na busca de seus caminhos, favorecendo sua autonomia. A família ensinante alteritária possibilita ao aprendente conectar-se com o desejo de conhecer.

Os pais que foram educados para manter o "outro" (filho) - pensando como eles pensam, escolhendo por suas escolhas, opinando conforme seus padrões de pensamento e agindo de conformidade com sua avaliação de certo e errado - promovem o regime de submissão nas relações, implicando dificuldades no desabrochar da autoria de pensamento. São comportamentos que limitam a capacidade da criança de ser responsável por seus atos. Podemos relacionar essas atitudes parentais - não alteritárias - com as modalidades de ensinantes patologizantes, caracterizadas por movimentos patogênicos de circulação do conhecimento entre ensinante e aprendente: esconder, exibir e desmentir.

Para a Psicopedagogia existe uma importância fundamental de estar percebendo essas diferentes formas de interação da família, porque elas vão fazer parte do contexto de

aprendizagem do sujeito, pois "a aprendizagem é um processo que se significa familiarmente, ainda que se aproprie individualmente"⁴, desse modo, a intervenção da Psicopedagogia não pode se dirigir ao sintoma da não-aprendizagem, mas sim aos fatores envolvidos na sua formação, mobilizando a modalidade de aprendizagem do sujeito e da sua família. Todo tratamento ou toda ação psicopedagógica precisa mobilizar a circulação do conhecimento no grupo familiar.

Além disso, a psicopedagogia, por meio da leitura da dinâmica familiar, poderá criar e viabilizar instrumentos para auxiliar o sujeito a lidar com as possíveis marcas desfavoráveis em sua modalidade de aprendizagem, ou seja, dar condições à criança de ressignificar a história que recebeu e conectar-se com o prazer de ser autor.

Parente¹⁶ amplia a discussão sobre o objetivo da intervenção psicopedagógica ao evidenciar "É a partir da compreensão do campo de relações do sujeito com o outro e com o objeto de conhecimento que poderemos ajudar a criança a ocupar um outro lugar e, assim, resgatar o prazer da aprendizagem e a autonomia do seu exercício, que permite a emergência de um processo de autoria e apropriação criativa de conhecimentos". Ampliando essas idéias, relembremos Munhoz¹⁴, quando afirma que a aprendizagem da autonomia se dá na produção das diferenças, portanto quando alunos e filhos são capazes de transformar e atualizar o que os professores e pais transmitem.

Quando a criança autoriza-se a pensar, pode autorizar-se a mudar a realidade, a questionar e a transformar, atualizando-a. Para o desenvolvimento da espontaneidade, base da criatividade e do desenvolvimento da capacidade de interessar-se e envolver-se na aprendizagem, é preciso o encontro com um outro facilitador. Se esse encontro não se deu na base familiar, pode ser vivenciado no acompanhamento psicopedagógico e a autoria de pensamento ser resgatada. Eis um dos desafios importantes da Psicopedagogia.

SUMMARY

Learning disorders and their family correlations

This essay aims to discuss family influence on learning processes, pointing out the importance of family alterity as to develop individual who can be recognized as self thinkers and consequently individual with healthy learning process. Family is presented as the start for children to develop their own learning processes, showing that different family teaching way is highly related to children learning processes. We describe predominant properties of families that facilitate learning processes and characteristics of families that make it difficult on their members learning processes. In conclusion, we affirm the necessity of Psychopedagogy to discuss widely about family interaction ways and the possibilities of interventions to retrieve the recognition of children self thoughts and their will for knowledge, as well as of their family members.

KEY WORDS: Learning disorders. Family. Thinking. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Bowlby J. Cuidados maternos e saúde mental. São Paulo:Martins Fontes;2002.
2. Winnicott DW. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro:Imago;1975.
3. Scoz B. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis:Vozes;1994.
4. Fernández A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre:Artes Médicas;1990.
5. Fernández A. Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre:Artmed Editora;2001.
6. Frayze-Pereira JA. A questão da alteridade. *Psicol USP*. 1994;5(1/2):11-7.
7. Fernández A. O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre:Artes Médicas;2001.
8. Gottman J. Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos. Rio de Janeiro: Editora Objetiva;1997.
9. Bowlby J. Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas;1989.
10. Montoro GMCF. A teoria do apego: aplicações clínicas e diálogo com a psicologia analítica. São Paulo:Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica;1994.
11. Munhoz MLP. Casamento: ruptura ou continuidade dos modelos familiares? São Paulo:Expressão & Arte;2001.
12. Scoz B. Identidade e subjetividade de professoras/es: sentidos do aprender e do ensinar [Tese de Doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica;2004.
13. Fernández A. A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre:Artes Médicas; 2001.
14. Munhoz MLP. A Psicopedagogia como veículo na formação do sujeito. *Cadernos de Psicopedagogia*. 2001;1(1):84-91.
15. Dufaux E. Laços de afeto: caminhos de amor na convivência. Belo Horizonte:Inede;2002.
16. Parente SMBA. Aprendizagem: mais além do princípio (...) da realidade. *Revista Construção Psicopedagógica*. 2001;VI(6): 26-35.

Trabalho elaborado a partir da monografia entregue como conclusão do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica – Centro Universitário FIEO, Osasco, SP.

*Artigo recebido: 15/03/2007
Aprovado: 21/06/2007*



PSICOPEDAGOGIA E SAÚDE: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NO CONTEXTO HOSPITALAR

Neide de Aquino Noffs; Vivian C. B. Rachman

RESUMO – O presente artigo tem o objetivo de sistematizar a experiência de planejamento e intervenção psicopedagógica, elaborada pela supervisora e por alunas do curso de Psicopedagogia da PUC-SP, no setor de Pediatria do Hospital Servidor Público Estadual (HSPE), no período de março do ano de 2004 a dezembro do ano de 2006. Para tanto, é introduzida a história da classe hospitalar nos âmbitos internacional e nacional, bem como a formação do profissional (professor) que atua nesse contexto, procurando situar o leitor em relação ao local e ao sujeito da pesquisa. Em seguida, é retratada a história da classe hospitalar do HSPE, bem como o percurso que a Psicopedagogia da PUC-SP tem seguido na instituição, a partir da verificação de uma grande lacuna existente entre a formação inicial das professoras de classe hospitalar e a demanda apresentada no seu dia-a-dia, fato que sinaliza um espaço de atuação para o psicopedagogo na instituição.

UNITERMOS: Educação. Serviços de saúde da criança. Educação baseada em competências.

Neide de Aquino Noffs - Doutora em Educação, na área de Didática, pela Universidade de São Paulo, mestra em Educação, na área de Supervisão e Currículo pela PUC-SP Clínica e Institucional. Atualmente, é professora e vice-diretora da Faculdade de Educação da PUC-SP, membro e consultora vitalícia da ABPp e assessora institucional.

Vivian C. B. Rachman - Mestranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP, Psicopedagoga formada pela PUC-SP e Pedagoga formada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Correspondência

Neide A. Noffs

Rua Diana, 715 – 05019-000 – Tel.: (11) 3670-8023

E-mail: nnoffs@terra.com.br

Vivian C.B. Rachman

Rua Cônego Eugênio Leite, 873 – 05414-012

Tel.: (11) 8291-8289

E-mail: virachman@uol.com.br

HISTÓRIA DA CLASSE HOSPITALAR

Tratar da história da classe hospitalar não é tarefa simples quando descobrimos que a modalidade de atendimento tem se mostrado dispersa e tem sido realizada de diversas maneiras, no território nacional. De acordo com Fonseca¹:

“A insuficiência de teorias e estudos dessa natureza em território brasileiro gera, tanto na área educacional, quanto na área da Saúde, o desconhecimento dessa modalidade de atendimento, não só para viabilizar a continuidade da escolaridade daquelas crianças e adolescentes que requerem internação hospitalar, mas, também, para integralizar a atenção da saúde e potencializar o tratamento e o cuidado prestados à criança e ao adolescente.”

De acordo com Sandra Maia Farias Vasconcelos², em seu artigo sobre classe hospitalar no mundo, “um desafio à infância em sofrimento”, essa modalidade de ensino teria começado em 1935, quando Henri Sellier inaugurou a primeira escola para crianças inadaptadas, nos arredores de Paris. A iniciativa foi seguida pela Alemanha, em toda a França, em outros países da Europa e nos Estados Unidos, com o objetivo de suprir as dificuldades escolares de crianças tuberculosas.

Ainda se referindo ao artigo acima, a autora aponta as vítimas da Segunda Guerra Mundial, marco decisivo para as escolas nos hospitais, levando ao engajamento de muitos médicos na luta pela oferta do serviço.

Já em 1939 fora criado o CNEFEI – Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes -, tendo como objetivo a formação de professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais. No mesmo ano, seria criado o cargo de professor hospitalar no Ministério da Educação da França.

Em seu estudo sobre o atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados, na realidade nacional (1999), Eneida Simões da Fonseca revela que, dentre as classes hospitalares que responderam ao questionário enviado pela pesquisadora, as duas classes com maior tempo de funcionamento situam-se na Região Sudeste, sendo a de mais

longo tempo de atuação a classe hospitalar do Hospital Municipal Jesus (hospital público infantil). Essa classe, situada no Rio de Janeiro, teria começado as suas atividades em 1950.

O mesmo estudo revela que, aproximadamente, até o ano de 1980, não havia mais que duas classes no território nacional. Na década de 80, o estudo aponta um significativo aumento para oito classes hospitalares.

Em 1999, ano em que a pesquisadora apresenta esse estudo, é demonstrado que nesse período havia trinta hospitais no Brasil com atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados, distribuídos da seguinte maneira: dois, na Região Norte; três, na Região Nordeste; nove, na Região Centro-Oeste; dez, na Região Sudeste; seis, na Região Sul. Dentre esses, a maioria encontra-se em hospital geral público com enfermaria pediátrica, alguns funcionam em hospitais públicos com especificidades em seus atendimentos (oncologia, ortopedia, cardiologia, dentre outros) e, uma minoria, em hospital privado de oncologia.

A escassez de informações também pode ser notada nos órgãos públicos quando indagados sobre a modalidade de atendimento educacional. A Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo contribuiu com o histórico das classes hospitalares, oferecendo dois documentos:

- a. a Lei nº 10.685, de 30 de novembro de 2000, do deputado Milton Flávio, que dispõe sobre o acompanhamento educacional da criança e do adolescente internados para tratamento de saúde;
- b. uma lista que contempla os hospitais públicos que oferecem essa modalidade de atendimento, podendo ser percebido um sensível aumento, pois, apenas no estado de São Paulo pôde ser identificado o funcionamento de vinte e duas classes hospitalares, em onze hospitais. Este documento não possui a data de sua realização, entretanto, era o mais atualizado que a Secretaria dispunha no momento.

Ainda que pequeno, o reconhecimento que foi atribuído à importância do acompanhamento escolar de crianças e jovens internados, por meio

da lei acima citada, veio ratificar uma prática que vinha ocorrendo e se construindo em algumas unidades hospitalares, como o Hospital Darcy Vargas, o Hospital A.C. Camargo (Hospital do Câncer), o Hospital do Servidor Público Estadual e o Instituto de Infectologia Emílio Ribas.

Além da lei do deputado Milton Flávio, no ano de 2002, o Ministério da Educação, com a Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento sobre classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar (2002)³.

De acordo com o documento, baseado na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Conselho Nacional de Educação, os direitos à educação e à saúde devem ser garantidos e, apontando que:

“(...) segundo a Constituição Federal de 1998 (Art. 196), deve ser garantido mediante políticas econômicas e sociais que visem ao acesso universal e igualitário às ações e serviços, tanto para sua promoção, quanto para a sua proteção e recuperação. Assim, a qualidade do cuidado em saúde está referida diretamente a uma concepção ampliada, em que o atendimento às necessidades de moradia, trabalho e educação, entre outras, assumem relevância para compor a atenção integral.” (p.10)

“Com relação à pessoa hospitalizada, o tratamento de saúde não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade. A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte – uma realidade constante nos hospitais. Reorganizar a assistência hospitalar, para que dê conta desse conjunto de experiências, significa assegurar, entre outros cuidados, o acesso ao lazer, ao convívio com o meio externo, às informações sobre seu processo de adoecimento, cuidados terapêuticos e ao exercício intelectual.” (p.10/11)

Dessa maneira, o documento conclui que, diante da impossibilidade de frequência à escola, durante o período de tratamento de saúde ou de

assistência psicossocial, deve-se pensar em formas alternativas de organização e de oferta de ensino, de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na lei e demandados pelo direito à vida em sociedade.

Assim, é fundamental apontar que a Lei Nº 10.685, do deputado Milton Flávio Marques, veio contribuir para a viabilização, do ponto de vista legal, para a articulação entre o hospital e a escola, buscando garantir a oferta de ensino no contexto hospitalar. No entanto, faz-se necessário esclarecer que tal oferta de ensino no ambiente hospitalar deve ser pensada com cautela, pois não pode ser reduzida à mera transferência das práticas do ensino regular ao ensino hospitalar, considerando as diferentes demandas dos diversos alunos-pacientes.

Assim, de acordo com as informações apresentadas, torna-se evidente o progresso que a classe hospitalar tem apresentado no decorrer da história, como, por exemplo, o reconhecimento de sua relevância e a conseqüente ampliação na oferta da modalidade de ensino, passando de apenas duas classes (na década de oitenta) para aproximadamente trinta, no território nacional, no ano de 1999.

CONHECENDO A REALIDADE E PLANEJANDO A INTERVENÇÃO: O PSICOPEDAGOGO EM AÇÃO

O trabalho de Psicopedagogia se inicia no HSPE, tendo como intenção o acompanhamento educacional de crianças e jovens internados para tratamento de saúde, baseando-se na Lei Nº 10.685, de 30 de novembro de 2000, do Dr. Milton Flávio Marques, superintendente do hospital na época, e no documento sobre estratégias e orientações sobre classe hospitalar e atendimento domiciliar, elaborado pelo Ministério da Educação com a Secretaria de Educação Especial. De acordo com o documento, retomamos que o tratamento de saúde da pessoa hospitalizada não envolve apenas os aspectos biológicos da tradicional assistência médica à enfermidade, mas também o acesso ao lazer, o convívio com o meio externo, as informações sobre seu processo de

adoecimento, cuidados terapêuticos e o exercício intelectual. Assim, diante da impossibilidade de freqüentar a escola durante o período sob tratamento de saúde ou assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e de oferta de ensino, de modo a satisfazer os direitos à educação e à saúde, tais como definidos na lei e exigidos pelo direito à vida em sociedade, visando à mobilização de seu processo de aprender.

Dessa maneira, em 2004, buscando atender à demanda da Pediatria da instituição, as alunas do curso de Psicopedagogia da PUC-SP, sob a supervisão da Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs, iniciaram um trabalho procurando diferenciar o atendimento pedagógico (classe hospitalar) do psicopedagógico (equipes multidisciplinares).

O trabalho de pesquisa foi iniciado com observações espontâneas e entrevistas com os profissionais da Pediatria (HSPE), em que se buscava conhecer as necessidades reais do setor. Durante o primeiro semestre, houve contato com o responsável pelo Projeto de Humanização, bem como com o diretor da Pediatria.

A classe hospitalar do HSPE passou a funcionar em junho de 2001, em função da própria demanda da instituição. Duas classes passaram a prestar atendimento ao público atendido pela pediatria, crianças e jovens entre 0 e 18 anos de idade, sendo uma das salas responsável pelo atendimento aos pacientes que cursavam Educação Infantil e Fundamental I, e outra para atender à demanda dos pacientes que cursavam o Fundamental II e o Ensino Médio. Estas classes foram assumidas por professoras contratadas para esse fim por meio da Diretoria de Ensino (neste caso, a Centro-Oeste), pertencente à rede estadual de ensino.

Inicialmente, as classes funcionavam junto com a recreação. No entanto, quando a superintendência do HSPE passou a ser conduzida pelo autor da Lei nº 10.685, as classes passaram a funcionar em espaço próprio e adequado.

A classe hospitalar do HSPE, assim como as dos demais hospitais, apresentam significativas diferenças em seu modo de funcionamento em relação à classe regular. Diferenciar classe hospitalar de classe regular foi um desafio a todo grupo de trabalho, assim, psicopedagogos e professores construíram um quadro demonstrando as diferenças; que registramos no Quadro 1*.

Ao serem informadas da internação de um paciente, as professoras procuram inteirar-se acerca do conhecimento sistematizado que o aluno possui, para, dessa maneira, selecionar as atividades para as quais será encaminhado.

É válido esclarecer que, para a realização desse trabalho, as professoras do HSPE contam com a formação em Pedagogia ou magistério e, ocasionalmente, alguns cursos complementares oferecidos por órgãos relacionados à Secretaria Estadual de Educação.

Durante o período de internação, é comum a prática das professoras estabelecerem contato com a escola de origem do paciente, para solicitar o programa curricular, livros didáticos que utilizam, ou, ainda, atividades que são comumente realizadas.

Assim, ao final do primeiro semestre, em reunião com o grupo de pesquisadoras, supervisora e assistente social, decidiu-se que as alunas atuariam nas classes hospitalares e brinquedoteca, desenvolvendo um trabalho formativo junto com seus respectivos profissionais (Garrossino, Hissa, Maschio, Quaglio, 2004)⁴.

Dessa maneira, a equipe dedicou pelo menos duas horas semanais realizando atendimentos diretos às professoras, que consistiram em estudos por meio de leitura e compreensão de textos, discussão de casos e produção de novos textos a partir da realidade estudada.

No ano seguinte, em 2005, outro grupo de alunas, também sob a supervisão da mesma professora, deu continuidade ao trabalho de formação das professoras da classe hospitalar.

* Maschio C, Hissa M, Quaglio R, Garrossino V. 2004. Inspirado na leitura de Fuckner MA, Faraco LG. Geografia para escolares hospitalizados. Florianópolis:UFSC;2004.

Quadro 1 – Diferenças entre as classes regulares e as classes hospitalares	
Classe Regular	Classe Hospitalar
Alunos na mesma série	Alunos em séries diferentes
Alunos moram no mesmo município ou em local próximo	Alunos moram em municípios e/ou estados diferentes
Convívio diário entre os alunos	Grande parte dos alunos se conhece no momento da aula
Configuração normal de sala de aula com lousa, carteiras, murais, etc	Configuração diferenciada: duas salas, com poucas mesas, cadeiras e armários
Aproximadamente trinta alunos por classe	Número de alunos varia de acordo com a demanda do setor
Alunos matriculados pelo período de um ano	Não há constância e frequência precisa dos alunos
Professores vão às salas de aula	Alunos se dirigem à sala, exceto quando impossibilitados. No caso, a aula é realizada no leito
Conteúdos organizados em uma seqüência	A temática planejada tem de ser iniciada e finalizada no mesmo período
Atividades que envolvem exercícios físicos podem ser realizadas sem restrições	Deve-se atentar às limitações apresentadas pelos alunos-pacientes
Existe a possibilidade de propor e de “cobrar” atividades extraclasse	Pode-se deixar como sugestão algumas atividades extraclasse, sem “cobrar” sua execução

Em um primeiro momento, conheceram e procuraram familiarizar-se com o espaço da Pediatria, que inclui as classes hospitalares e a brinquedoteca, bem como com o serviço de enfermagem e com a assistência social.

No início desse segundo ano, o novo grupo, tendo em mente o que fora realizado no ano anterior, também manteve a preocupação de realizar observações da prática docente em tal contexto, procurando identificar novas demandas dessa situação de aprendizagem ou, ainda, possíveis dificuldades que a professora poderia encontrar.

Nessas situações, observou-se que muitas das crianças que estavam na classe hospitalar ocupavam-se com artesanato (atividade já previamente estabelecida) ou faziam “lições”, como a própria professora se refere às tarefas ditas “pedagógicas”**.

Durante esses encontros, buscou-se também verificar o que a professora havia apreendido e se a prática dela havia sofrido modificações. Ao

escutá-la, notou-se que conceitos como rotina, organização, planejamento e lúdico não estavam claros, aparecendo de forma confusa em seu discurso, que muitas vezes revelava-se, até mesmo, contraditório.

A discussão acerca de tais impressões nos levou à elaboração de uma intervenção diferenciada, buscando progredir ainda mais em relação ao ano anterior. Dessa maneira, foi apresentada uma proposta baseada no método psicodramático, fundamentado nas idéias de Jacob Levy Moreno⁵.

A atividade foi dividida em duas vivências muito significativas, sendo uma delas a inversão de papéis, em que a psicopedagoga assumiu a posição de professora e a docente da classe hospitalar incorporou o papel de paciente. Em outra oportunidade, a psicopedagoga assumiu o papel de paciente e, a docente da classe hospitalar, de professora.

Estas experiências foram muito interessantes, na medida em que serviram como ponto de partida

** Acredito que, neste momento, em se tratando de um relato, não cabe a discussão sobre o que é pedagógico, se as atividades que esta professora oferece são conteudistas ou se, de fato, desenvolvem competências e habilidades.

para um exercício reflexivo de fundamental importância para o aprender a aprender e para resignificar o aprendido (Garrossino, Hissa, Maschio, Quaglio, 2004). Ao concluir as vivências, foi proposto o registro delas, indagando a professora sobre o que ela pensava sobre o papel do professor, do papel do aluno, da organização do tempo, da atividade que será introduzida ao aluno-paciente (planejamento) e dos objetivos atendidos em tais propostas (ou da ausência destes).

A partir do exercício do registro, a professora pontuou, baseada na sua própria reflexão, elementos muito importantes, como a relevância da sua contribuição no desenvolvimento da autonomia de seus alunos-pacientes. Por meio de uma vivência em que deparou com a possibilidade da escolha de qual atividade desempenharia, dentre algumas possibilidades de linguagens plásticas oferecidas, percebeu a dificuldade de escolher, mas, ao final da proposta, percebeu o aspecto saudável inerente à possibilidade de decisão: o desenvolvimento da independência e da autonomia.

Além desse aspecto, a professora pôde verificar que a atividade que lhe fora proposta envolvia um objetivo, um planejamento e que, acima de tudo, desenvolveu, predominantemente, as habilidades do aluno-paciente, deixando os conteúdos para um plano secundário. Ao final dessa proposta, a própria professora menciona: *"Para desenvolver uma atividade na classe hospitalar é importante que o professor tenha claro qual o objetivo ao aplicar a atividade"*. A psicopedagogia lidou com a modalidade de aprendizagem e ensinagem, considerando o paciente como sujeito de sua aprendizagem, respeitando suas limitações (por estar internado), mas valorizando suas potencialidades, competências e habilidades.

Estes princípios do trabalho psicopedagógico contribuíram para que as atividades não se transformassem em um simples passatempo e sim em atividades de aprendizagem significativa e integrada ao cotidiano.

Assim que os termos "objetivo" e "planejamento" foram esclarecidos e reconhecidos como

fundamentais para as atividades a serem pensadas para os alunos, gradativamente, foi possível introduzir a conversa sobre as competências e habilidades, que já haviam sido introduzidas nas vivências, bem como a identidade dos atores envolvidos no processo.

Antes de iniciar a discussão sobre as habilidades e competências, indagou-se à professora sobre o que significava para ela o trabalho com habilidades e competências, a partir do que já fora esclarecido no ano anterior, de sua própria experiência pessoal e do que o grupo acreditava considerando os esclarecimentos de José Maria Martínéz Beltrán⁶. Segundo o autor, as competências seriam contempladas em um conteúdo específico de formação dos alunos. Essas, por sua vez, seriam dimensões do desenvolvimento pessoal do aluno que é objeto da educação escolar e que serviriam para determinar o âmbito e as finalidades educativas propostas em cada etapa. Tais competências seriam organizadas nas categorias:

- **Cognitivas:** relacionadas ao desenvolvimento mental do aluno;
- **Afetivas:** relacionadas aos elementos emotivo-motivacionais e que se consideram como o dinamismo da aprendizagem e da formação da pessoa;
- **Motores:** relacionadas ao desenvolvimento sensorial do esquema corporal;
- **Comunicativas:** relacionadas ao desenvolvimento da inter-relação pessoal, da expressão e comunicação, do uso de códigos da linguagem para assegurar-se quanto às experiências, aos valores e aos conhecimentos;
- **Inserção Social:** integração participativa e crítica no meio sociocultural.

O desenvolvimento dessas competências habilitaria os indivíduos para:

- **Compreender** a informação, os dados, as instruções;
- **Organizar** a informação, compará-la, classificá-la, analisá-la, extrair dela mais informações por meio da dedução lógica;
- **Comunicar** seu pensamento no resultado de suas representações, chegar a sínteses

personais, dominar o pensamento lógico que denote a chegada à fase das operações formais.

Tendo apontado tais esclarecimentos, iniciou-se a leitura do Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais⁷, elaborado pelo Ministério da Educação de Portugal. Tal exercício mostrou a definição que especialistas na área de Língua Portuguesa acreditam ser relevante desenvolver em nossos alunos em termos de competências essenciais de modo geral e, especificamente, nas áreas de língua portuguesa e matemática, em toda a educação básica.

A leitura foi feita de maneira cuidadosa, esclarecendo termos e definições, às vezes, não compreendidos e, ao final de cada uma das áreas, oferecemos à professora um repertório de atividades para que ela pudesse selecioná-las e organizá-las em uma pasta, podendo oferecê-las aos alunos-pacientes. Paralelamente, elaboramos as modalidades de aprendizagem utilizadas no atendimento, bem como a percepção de emoções, angústias, frustrações dos elementos envolvidos diretamente neste processo.

Ao final do semestre, tivemos a oportunidade de realizar uma avaliação em que indagamos a professora sobre aspectos positivos e negativos que observou durante nosso trabalho no decorrer do ano, como segue (com suas palavras):

- “Oferta de material ‘rico’ e atualizado”;
- “Identificar a prática na ‘teoria’ apresentada”;
- “Foi bom trabalhar a leitura de textos e entender, por meio deles, as habilidades e competências”;
- Os textos de matemática - Currículo Nacional para o Ensino Básico (Ministério da Educação de Portugal) e Resolução de Problemas - Cândido, Diniz e Smole⁸ (2000) permitem desenvolver vários aspectos – atenção e concentração – em uma mesma atividade”;
- Trabalhamos o COMO – referindo-se à oferta de um bom repertório de atividades (pastas de língua portuguesa e matemática);
- A oportunidade de autoconhecimento (contribuição nossa à avaliação);
- Articular conhecimento–indivíduo–contexto qualifica o nosso trabalho, bem como respeitar

o momento da doença sem perder de vista a saúde (contribuição nossa à avaliação).

A partir das palavras da professora e de nossa avaliação, identificou-se como avanço em 2005: uma melhor compreensão acerca das habilidades e competências; a oferta de um considerável repertório de atividades de língua portuguesa e matemática para as professoras, mostrando o COMO desenvolver as habilidades e competências de seus alunos-pacientes. Assim, a Psicopedagogia atuou em prol das modalidades de aprendizagem.

Concomitantemente à intervenção realizada com as professoras, o grupo, a partir de uma solicitação da assistente social, que se preocupava em integrar em um único instrumento as informações essenciais do paciente, visando à agilidade do trabalho dos profissionais envolvidos no tratamento dele, ao localizarem facilmente as informações de que necessitariam, desenvolveu uma ficha informativa sobre o paciente da Pediatria, e uma outra ficha específica para a classe hospitalar. Estas, por sua vez, contemplavam uma sondagem inicial das habilidades e competências que a criança já apresenta ao ser internada e os objetivos a serem atingidos durante sua internação, baseando-se no Currículo Nacional para o Ensino Básico e nas expectativas da escola que o indivíduo frequenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta da educação nas classes hospitalares tem sido gradativamente ampliada, como demonstrado no histórico realizado no início. Reconhecido como um direito da criança e do adolescente internados, simultaneamente ampliando o conceito de aprendizagem e possibilitando que esta ocorra no ambiente hospitalar, o governo estadual, por meio das Secretarias Estaduais de Educação, tem canalizado esforços para tornar a prática cada vez mais reconhecida. No entanto, a formação do profissional que atua nesse contexto, o professor, parece não ter evoluído paralelamente ao crescimento do número de classes hospitalares.

Com formação em Pedagogia ou magistério, as professoras esforçam-se para atender a um

público diversificado e com necessidades particulares. Ao buscarem a formação continuada para tentar suprir a carência de sua formação inicial em relação à demanda da instituição, as professoras, muitas vezes, desanimam, pois boa parte dos cursos procuram abranger assuntos gerais, para atender às necessidades de grande parte do quadro de professores da rede estadual de ensino. Assim, além de permanecerem com suas dúvidas, continuam sem interlocutores para compartilhar suas indagações e angústias.

Dessa maneira, ao identificarmos a lacuna que existe entre a formação inicial e as necessidades com que as professoras deparam na rotina da classe hospitalar, verificamos a possibilidade do exercício da Psicopedagogia, na medida em que o psicopedagogo pode oferecer uma formação específica a esses profissionais, contribuindo para uma construção que articule conhecimento e formação pessoal, dando maior ênfase ao último elemento. Em relação ao primeiro (conhecimento), esse profissional poderá contribuir para a formação e atuação do docente da classe hospitalar, levando-o a refletir sobre seu papel, que não pode ser definido como de professor de sala regular de ensino (considerando as particularidades deste tipo de ensino apresentadas no Quadro 1), devendo ensinar todos os conteúdos determinados no currículo de cada escola, e nem de professor particular, que responde às dúvidas e às necessidades de cada aluno, mas, sim, como professor de classe hospitalar. Este, por sua vez, deve estar alinhado às necessidades de sua clientela, como qualquer outro docente, mas também às Competências e Habilidades Essenciais sustentando em um conjunto de princípios e valores necessários à qualidade de vida pessoal e social de todos os cidadãos.

Ao alinhar-se ao currículo baseado em competências e habilidades, o professor de classe hospitalar desprende-se da "obrigatoriedade" de ter de ensinar, por exemplo, os

conteúdos das áreas específicas e passa a se comprometer com o desenvolvimento de valores que almejem:

"A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertencas e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do patrimônio natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros." (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, s/d, p.15)

"No que tange à formação pessoal em que o psicopedagogo pode contribuir para os docentes de classe hospitalar, vale destacar a realização de um trabalho pessoal, instrumentalizando estes profissionais para lidar com pessoas internadas, em que descobrir o sadio seria seu ponto de partida para mantê-lo saudável no enfrentamento de seu adoecimento ou recuperação e, quando necessário, saber lidar também com a perda relacionada à construção do conhecimento escolar que o paciente-aluno realiza durante sua internação⁹".

Assim como a formação inicial, a formação continuada também poderia ser desempenhada pelo psicopedagogo no contexto hospitalar, na medida em que este tem a "sensibilidade de perceber a realidade de 'escutar' e 'olhar', possibilitando um 'falar' psicopedagógico, aliados a um conhecimento específico de processos de ensino e aprendizagem (...)" (Noffs¹⁰, 2003, p.24).

SUMMARY**Psychopedagogy and health: reflexions about psychopedagogic intervention in hospital**

The object of this paper is to systematize the psychopedagogic planning and intervention elaborated by the coordinator and the students of the Psychopedagogy course at PUC-SP in the pediatric ward of the Hospital Servidor Público Estadual (HSPE) from March 2004 to December 2006. Therefore, the history of hospital classes is introduced in both national and international bounds as well as the professional training of the teachers who will work with these classes, and keeping the reader aware of the place and the subject of the research. In addition, the history of hospital classes at HSPE is shown and so is the path that the Psychopedagogy course at PUC-SP has been through. This new path comes from the consciousness that there is an enormous gap between the professional formation of teachers for hospital classes and the great daily demand, which might be filled by psychopedagogy in hospital classes.

KEY WORDS: Education. Child health services. Competency-based education.

REFERÊNCIAS

1. Fonseca ES. Atendimento pedagógico-educacional para crianças e jovens hospitalizados: realidade nacional. Brasília: MEC/ INEP;1999. p.5-25.
2. Vasconcelos SMF. Classe hospitalar no mundo: um desafio à infância em sofrimento. Universidade Estadual do Ceará. (s/d) [citado em 7 nov. 2005] Disponível em URL: http://www.reacao.com.br/programa_sbpc57ra/sbpccontrole/textos/sandramaia-hospitalar.htm
3. Ministério da Educação (MEC) – Secretaria de Educação Especial. Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Brasília:MEC/ Secretaria de Educação Especial;2002.
4. Garrossino VC, Hissa M, Maschio C, Quaglio R. Projeto de trabalho – Estágio supervisionado em Psicopedagogia Institucional na Pediatria do IAMSPE sob a orientação da Prof. Dra. Neide de Aquino Noffs. São Paulo: PUC-SP;2004.
5. Moreno JL. Fundamentos do psicodrama. São Paulo:Summus;1983.
6. Beltrán JMM. Enseño a pensar. Madrid: Editorial Bruño;1995.
7. Ministério da Educação de Portugal. Currículo Nacional do Ensino Básico – Competência Essenciais. Disponível em URL: http://www.dgidc.min-edu.pt/public/compe_senc_pdfs/pt/LivroCompetenciasEssenciais.pdf
8. Cândido P, Diniz MI, Smole KS (orgs.). Coleção de matemática de 0 a 6 – resolução de problemas. Porto Alegre:Artes Médicas Sul;2000.
9. Rachman VCB. Entre habilidades e competências: como pode ser pensada a atuação do psicopedagogo no ambiente hospitalar [Monografia]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo;2006.
10. Noffs NA. Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de atores-autores. São Paulo:Elevação;2003.

Trabalho realizado no Hospital do Servidor Público Estadual (HSPE), São Paulo, SP.

*Artigo recebido: 12/05/2007
Aprovado: 24/06/2007*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM INVESTIMENTO EM AUTOCONHECIMENTO

Isabel Cristina Hierro Parolin; Rachel Cherubini Tomedi Caldeira

RESUMO – Este artigo trata de dois trabalhos desenvolvidos por duas consultoras, sendo uma da área da Educação e a outra da área de Pesquisa. Fomos convidadas para prestar nossos serviços a uma escola particular de Curitiba, em momentos diferentes. Uma de nós para criar e implantar um projeto de formação de professores, visando à melhoria na competência do educador e da escola; a outra, para avaliar se todo o investimento (tempo, emocional, financeiro e de trabalho) tinha repercutido em visíveis diferenças na competência geral da instituição de ensino e, especialmente, em sala de aula, na qualidade da relação aluno/professor/aprendizagem. Como produto final do Programa de Formação de Professores, escrevemos o presente artigo, em que se pretendeu discutir sobre a importância das instituições de ensino, em todos os níveis, investirem em projetos que primam pelo desenvolvimento pessoal e pela qualificação de seu corpo docente. Isso se torna ainda mais relevante, quando se trata de programas desenhados para trabalhar o autoconhecimento e o resgate dos valores universais. Com duração de 200h, o programa foi desenvolvido ao longo do ano de 2006, junto a um grupo de professores que se dispôs a fazer esse investimento. A pesquisa foi realizada nessa mesma escola, ao término do programa, em novembro de 2006. O pressuposto desse estudo é o entendimento de que um professor que busca se autoconhecer, de forma mais profunda, obtém maior consciência do seu potencial e de suas limitações e, portanto, irá ensinar de forma muito mais eficiente e afetiva, tendo claro seu papel socioeducativo. Refletir sobre a formação de professores, descrever o programa que foi desenvolvido ao longo do ano de 2006 e, posteriormente, aferir os resultados percebidos pelos alunos no comportamento do professor em sala de aula, por meio de pesquisa realizada por uma equipe especializada, é o que se intencionou mostrar nesse artigo.

UNITERMOS: Competência profissional. Prática profissional. Capacitação profissional. Auto-avaliação.

Isabel Cristina Hierro Parolin - Pedagoga, psicopedagoga e Mestre em Psicologia da Educação. Psicopedagoga Consultora de instituições públicas, privadas. Psicopedagoga credenciada pela ABPp e Autora de vários livros na Área de Formação de Professores.

Rachel Cherubini Tomedi Caldeira - Psicóloga, Consultora Organizacional, especialista em Psicologia comportamental, Recursos Humanos e Marketing de Serviços. Concluiu, em 2005, curso de Formação Transdisciplinar pela UNIPAZ. Em 2006, iniciou mestrado em Gestão Empresarial pela FGV – EBAPE-RJ.

Correspondência

E-mail: isabel.parolin@bbs2.sul.com.br

www.isabelparolin.com.br

E-mail: rachel@interslf.com.br

"...não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições..."
Morin (2005)¹

INTRODUÇÃO

O programa A Formação dos Professores Formadores foi desenvolvido a partir de uma demanda da direção da instituição particular de ensino, que buscava uma intervenção psicopedagógica de cunho institucional. O pedido inicial, feito pelo gestor, foi: "Gostaria que meus professores tivessem mais luz! Que brilhassem aos olhos dos nossos alunos e que, por conseqüência, eles tivessem prazer em aprender".

A referida instituição atende alunos das classes socioeconômicas A, de acordo com o CCEB - Critério Brasil (renda familiar superior a R\$ 4.600,00) e possui três unidades que oferecem: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de cursinhos preparatórios para o vestibular, na cidade de Curitiba.

Diante do pedido e, tentando, efetivamente, colaborar, procurou-se, por meio de algumas reflexões, análises e conversas informais com professores, alunos e pais de alunos, produzir um projeto que pudesse enriquecer os trabalhos já desenvolvidos pela referida instituição de ensino.

Após o movimento de reconhecimento da filosofia e metodologias dos projetos que já eram desenvolvidos e do entendimento da dinâmica da instituição, priorizou-se trabalhar com os professores de sala de aula, por entender-se que são eles que dão luz e colorido ao dia-a-dia da escola e é, por intermédio dessa mediação, que o processo de aprender e ensinar acontece.

Tendo claro que se trabalharia com os professores, buscou-se que o trabalho provocasse o professor a uma tomada de consciência do seu papel formador, tanto na Instituição, quanto na vida das crianças, dos jovens e seus familiares.

O trabalho objetivou contemplar, prioritariamente, práticas vivenciais em que o professor foi provocado, por meio de atividades em grupo, a se colocar numa posição empática com seu parceiro e, a partir desta experiência, refletir sobre

a condição, os desejos e o seu papel de um "formador de pessoas" – que são seus alunos.

Num segundo momento, aconteceu um estudo avaliativo, em forma de pesquisa, que pretendeu verificar, na percepção dos alunos, o impacto desse Programa de Desenvolvimento Pessoal de Professores, doravante denominado: A Formação dos Professores Formadores.

A investigação dos resultados do Programa, ou seja, a pesquisa, aconteceu sem que a escola soubesse de seus objetivos, para que não houvesse mudança de comportamento e de atitudes dos professores em sala de aula. Importante apontar que a comunidade escolar está acostumada a esses procedimentos avaliativos.

Os resultados da pesquisa foram bastante positivos e, por isso, tornam-se relevantes por demonstrar em dados, a repercussão de um trabalho de desenvolvimento de cunho "interpessoal".

O CONTEXTO SOCIAL E AS BASES REFLEXIVAS

Vivemos um momento de grandes mudanças sociais, científicas e socioemocionais. A dita pós-modernidade desconstruiu verdades que se estabeleceram como absolutas e trouxe-nos uma série de conceitos ainda não claramente definidos. A sociedade é assolada por um sem número de informações, enquanto a tecnologia modifica a forma de se relacionar no mundo, e o conhecimento torna-se moeda de maior valor circulante.

Nesse redemoinho de mudanças e informações, a complexidade e circularidade das idéias nos propõem temas que se tornam inconcludentes. A situação sociohistórica e o clima emocional em que os fenômenos acontecem passam a ter relevância científica. Nessa perspectiva, e em forma de alerta, Demo² enfatiza: "(...) o conhecimento somente se curva às necessidades humanas, donde sempre parte, se for mantido em rédea curta, sob estrito questionamento e vigilância. Nasce do questionamento, mas, se não for questionado, escapa do questionamento e se torna arma do poder".

O desafio da sociedade contemporânea é integrar a multiplicidade de interações que um

sujeito é capaz de realizar, de forma a contemplar cada um em sua identidade cultural e socioafetivas, sem, contudo, deixar de ver o homem em sua complexidade e diversidade.

A humanidade percebe que precisará reorganizar valores e, nessa reconstrução, o valor do conhecimento toma nova dimensão.

Para os "pós-modernos" torna-se fundamental organizar novas premissas que dispensem as verdades e certezas que advinham de tempos passados. Nasce, nesse tempo de mudanças, uma interface entre os que tentam entender e se responsabilizam diante das novas informações e novos rumos e os que simplesmente se omitem, alegando um relativismo duvidoso, ou ainda, uma licenciosidade perigosa.

Em meio a esse movimento de mudanças e tentativa de compreender e viver de forma contemporânea, as famílias e as escolas investem fortemente em redirecionar suas expectativas e normas de conduzir os processos educativos, tanto acadêmicos, quanto domésticos; contudo, esse redirecionamento está despojado de fundamentos de ordem moral, religiosa e do próprio conhecimento, o que é uma conseqüência dessas mudanças todas. Torna-se comum o questionamento de antigos e valiosos valores e a sociedade se vê compelida a rever as normas de bem viver e o que é "politicamente correto".

A sobrevivência e o bem-estar da *communitas* (e também, indiretamente, da *societas*) dependem da imaginação, inventividade e coragem humanas de quebrar rotinas e tentar caminhos não experimentados. Dependem, em outras palavras, da capacidade humana de viver com riscos e de aceitar a responsabilidade pelas conseqüências. São essas as capacidades que constituem os esteios da "economia moral" – cuidado e auxílio mútuo, ... (Bauman³).

As relações com o outro, com as coisas e com o conhecimento ficam relativizadas a uma nova ética, com repercussões ainda desconhecidas. Em meio a essas relativizações, inúmeras mudanças são propostas para a escola em seu fazer diário, enquanto a família tenta transferir para a escola a sua tarefa de educar.

Dentre as inúmeras pesquisas a que temos tido amplo acesso, muitas delas se destinam a mostrar que diante da sociedade do conhecimento há a necessidade do sujeito estar aprendendo constantemente. Torna-se, portanto, fundamental uma escola que propicie o espaço necessário para a construção de um cidadão engajado em seu tempo, com uma leitura de mundo crítica e com os instrumentos adequados para construir um espaço em que possa bem viver. Dito de outra forma, a escola tem como tarefa social desenvolver as habilidades necessárias para que o sujeito possa transformar as informações em conhecimento e que esse conhecimento transforme o sujeito e que tal movimento repercuta em boas mudanças sociais.

No entanto, sob a forma de um revés, o modelo de escola em cuja ordem, o silêncio e a repetição geram aprendizagem e progresso, ainda habita o imaginário de muitos professores. Ainda mais, esse modelo tem sido o objetivo prático de muitas escolas. Isso permite um pensamento: que o dia-a-dia da escola nos tem mostrado que o trabalho de compreender, reorganizar e transformar todas as mudanças e avanços científicos e sociais reconhecidos, em conhecimentos que instrumentalizam as pessoas para viverem melhor, tem sido um dos maiores desafios dessa geração de educadores, quer sejam eles familiares ou profissionais da educação.

Mudanças educacionais não faltaram no Brasil do século XX. Ainda assim, só vimos queda na qualidade. É o próprio INEP/MEC que afirma: ao final da 4ª série do ensino fundamental, mais da metade dos alunos continua mal sabendo ler e fazer cálculos matemáticos básicos, com pequena "melhora" ao final da 8ª série. E de nada adianta cada novo gestor começar outro modelo. Começando a cada vez do zero, podemos sanar alguns equívocos, mas seguramente iniciaremos outros. Para evitar mais fracassos, é mister ouvir, em escala representativa, o docente que atua em sala de aula, antes de colocar em prática novos projetos. (Zagury⁴).

Portanto, temos uma escola que, em sua grande maioria, não tem conseguido incorporar

esses avanços científicos, por motivos, também, amplamente conhecidos: falta de políticas públicas que favoreçam as mudanças; falta de continuidade nos projetos desenvolvidos – acompanhamento, avaliação e regulação; desvalorização do professor – salarial e no âmbito das decisões. Por outro lado, temos um grupo de especialistas da educação legislando e dando “os mapas” da boa educação. Parece-nos um jogo em que alguns possuem os mapas do percurso, mas os outros devem executar. Os que possuem o conhecimento dos caminhos não traçam esse trajeto e os que percorrem o trajeto, desconhecem aonde deverão chegar.

A formação dos professores tem sido um problema a ser enfrentado. E fazemos coro com a afirmativa da professora Ariane Cosme⁵: “Quando os educadores se deparam com as dificuldades concretas das salas de aula não estão munidos de respostas prévias, mas tem de haver um modelo conceitual de escola que permita aos educadores gozar de uma capacidade reflexiva.”

A psicopedagogia tem procurado facilitar as práticas educativas de forma a torná-las mais integradas aos cenários apontados. Em nossa comunidade contemporânea, práticas mais éticas, inclusivas e, principalmente, mais próximas à condição do aprendiz, quer seja ele uma criança, um jovem, um professor ou um grupo, torna-se de vital importância. O reconhecimento da multidimensionalidade do ser e de sua complexidade tem sido uma constante dos profissionais da psicopedagogia, em direção à escola e às instituições educativas de modo geral. Projetos que priorizam a natureza emocional do sujeito, os sentimentos, a sensibilidade, a compreensão da diversidade, da solidariedade e o pensamento eco-sistêmico são constantes preocupações desse segmento da educação.

A constatação de que as transformações todas que se fazem necessárias passam pela mudança dos sujeitos que professam a educação, brilha aos olhos dos mais atentos e verdadeiramente comprometidos com ela. A professora Evelise Portilho⁶ desenvolveu uma pesquisa junto a professores em que ela afirma, em parceria com

outros autores, ao final de seu artigo: “É eminente a necessidade de uma formação contínua do docente que foque o conhecimento da própria aprendizagem e possibilite que ele se pense, se aproprie desse seu processo de aprender para poder fazer conexões e modificar sua forma de ensinar”.

Parece-nos pensamento decorrente que os educadores, quer sejam administradores, coordenadores ou professores, precisam “desaprender” uma forma de fazer escola, de ensinar e aprender e, ainda, reaprender com os novos tempos e seus avanços tecnológicos e científicos⁷.

Diante do apresentado, e de acordo com a perspectiva exposta, compreende-se que uma forma de impulsionar avanços na área da educação, quer seja sob a perspectiva da aprendizagem ou do ensino, é investir na qualificação dos professores e dos profissionais da escola.

Entenda-se, portanto, que o projeto que foi desenvolvido e que será apresentado a seguir, faz parte de um todo e que deve ser compreendido como parte, mas que sem essa parte, deixaria o todo em falta.

A FORMA E OS MOTIVOS...

O programa de desenvolvimento pessoal partiu da convicção que o trabalho deveria provocar no professor uma tomada de consciência do seu papel formador e de suas possibilidades de deflagrar aprendizagens, tendo como premissa que a aprendizagem acontece em uma relação vincular.

A necessidade evidenciada do professor estar se “auto-fazendo” para poder provocar outras construções faz ressurgir uma antiga questão, já amplamente discutida pela comunidade acadêmica e de educadores, porém ainda não satisfatoriamente desenvolvida, segundo questionou Karl Marx: “mas quem educará os educadores?” Reiteramos o já dito em Conhecer-se para Conhecer⁸, “...um docente que cumpre com sua tarefa social de provocar aprendizagens necessita reconhecer a trajetória de suas aprendizagens, identificar-se nesse reconhecimento e autorizar-se a efetivamente ensinar”.

Portanto, um programa de formação de professores em que fosse priorizado o pensamento sobre a própria aprendizagem, na tentativa de conhecer os processos pelos quais eles mesmos aprendem, para poder entender e atender, de forma competente, a aprendizagem do outro, parece ser um bom caminho. Para isso, o professor necessita conhecer-se em sua forma de aprender e de ensinar e reconhecer-se como sujeito que é, produto e produtor de uma sociedade.

O professor, como Sujeito, é eixo norteador do curso de Formação de Professores. A partir do entendimento desse sujeito como um ser que pensa, sente, tem dúvidas e certezas, acerta e erra, foram escolhidos temas de interesse que serão trabalhados de forma transversal, tendo a Tarefa e a vivência como ponto de encontro entre o professor com ele mesmo e com seu colega. Ela será, também, o ponto disparador das reflexões e das aprendizagens pretendidas, o que se confirma em:

"O que caracteriza a vida é a ação! Ela é deflagrada a partir de informações fornecidas pelos discursos de verdade e pelas relações de força que, uma vez interiorizadas, definem as estratégias para a ação. Toda ação no ser humano é inteligente, amparada por estratégias, tem objetivo e obedece à vontade" (Stela de Sá⁹).

A proposta do projeto foi aprovada pela direção e, imediatamente, para melhor atender a demanda da instituição, foi feito um levantamento, entre os professores, sobre os temas que os mobilizariam, para que fosse possível construir o temário dos encontros. Essa pesquisa foi feita de forma informal, junto a 53 professores, de um universo de 200 professores das diferentes unidades, em situações informais: horário de lanche, saídas da escola, reuniões de estudo. Atentem que essa pesquisa inicial foi feita pela psicopedagoga com o objetivo de atender, devidamente, a demanda da instituição. Ela se diferencia completamente da pesquisa desenvolvida, posteriormente, pela pesquisadora co-autora do artigo.

O resultado da pesquisa realizada pela psicopedagoga dividiu-se em três itens:

1. Entender o momento atual (38 professores):

- A dinâmica da sociedade, da infância, da adolescência, da família e da escola (interesse também por TDAH);
- Como entender o jovem: valores, sexualidade, ideais, angústias e desafios;
- Relacionamentos entre professores e alunos, entre alunos e alunos e alunos e seus pais;
- O papel da escola e do educador na construção de um cidadão engajado e crítico;
- Como tornar a escola mais atrativa diante desse mundo tão dinâmico e diferente.

2. Atualização na área de trabalho (6 professores) - Item que o projeto não pretendeu atingir.

3. Estratégias de planejamento (9 professores) - Item que foi contemplado, em parte, no projeto.

Ficou ressaltado que o grande interesse dos professores (38 participantes) é conhecer o mundo socioafetivo e cultural das crianças, dos jovens e de suas famílias.

Foram escolhidos, para desenvolverem o projeto, como docentes, professores que, além de poderem contribuir nos temas emergentes da escola, possuíssem reconhecido currículo acadêmico, importantes publicações em suas áreas de atuação, que tivessem familiaridade e fossem especialistas em trabalhar com grupos, com formação de professores e com familiaridade com as artes.

O objetivo psicopedagógico da coordenação do curso era o encantamento pela arte de aprender e ensinar, o que reafirma as palavras que Kant¹⁰ nos deixou ditas que "Educação é arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações".

O PROJETO

Objetivo

Esse Programa tem a expectativa de renovar "o olhar" do professor para a tarefa de aprender e de ensinar, promovendo a integração entre o Saber e o Ser, de forma a torná-lo mais íntegro, comprometido, competente e feliz.

Formatação

Curso de Formação, presencial e em módulos.

Número de alunos

50 alunos por turma.

Duração total

1 ano – 200h

Público-alvo

Professores que se candidatem espontaneamente e que atuem em sala de aula do Colégio.

Cada professor faria um investimento de R\$ 20,00 ao mês, tendo direito a tudo que o programa exigia: refeições, materiais, equipamentos, transportes, etc.

Características das ações pedagógicas

Todos os módulos devem priorizar as vivências, as ações em grupo, a tarefa coletiva, os espaços para reflexões visando uma produção individual.

Estruturas dos módulos

Módulo 1 – Aprendendo a Conhecer-se

Configuração -1 sábado por mês – 10 encontros – Vivências – 8h

Módulo 2 – Aprendendo a Conhecer

Configuração – 5 encontros/meses alternados – Palestras – 4h

Módulo 3 – Ensinando e Aprendendo

Configuração – 5 encontros/meses alternados – Seminários – 4h

Módulo 4 – Aprendendo a Fazer

Configuração – Trabalho escrito – artigo científico (publicação)

Módulo 5 – Redefinição

Configuração – Apresentação final dos trabalhos

Temário dos módulos

Módulo 1 - Aprendendo a Conhecer-se - vivências - aos Sábados

- Março – Tema: Ser eu
- Abril – Tema: Ser criança e ser adolescente nos dias de hoje
- Maio – Tema: Ser professor
- Junho – Tema: Ser múltiplo – A delicadeza das relações
- Julho – Tema: Ser encantado
- Agosto – Tema: A vida é um jogo – Administrando as diferenças na sala de aula e na vida
- Setembro – Tema: Viver criativamente
- Outubro – Tema: Musicriando o ser
- Novembro – Tema: Sentimentos
- Dezembro – Tema: Ser eu – de volta ao começo

Módulos 2 e 3 - Aprendendo a Conhecer e Ensinando e Aprendendo

Local: Em sedes alternadas da escola, às Quartas-feiras: das 18h30 às 22h30

- Março - Palestra – módulo 2 – Tema: Conhecer-se para conhecer
- Abril – Seminário – módulo 3 – coordenadora do curso
- Maio – Palestra – módulo 2 – Tema: O mal-estar na escola
- Junho – Seminário – módulo 3 – coordenadora do curso
- Julho – Palestra – módulo 2 – Tema: A aprendizagem e o mundo do imaginário
- Agosto – Seminário – módulo 3 – coordenadora do curso
- Setembro – Palestra – módulo 2 – Tema: Por uma educação com alma
- Outubro – Seminário – módulo 3 – coordenadora do curso
- Novembro – Palestra – módulo 2 – Tema: As dimensões da competência do educador
- Dezembro – Seminário – módulo 3 – coordenadora do curso – leitura dos memoriais

Módulos 4 e 5

Aconteceram ao longo dos meses de fevereiro até junho de 2007.

O ANDAMENTO DO PROJETO E SUA FINALIZAÇÃO

A primeira surpresa foi a constatação de que os professores não se interessaram na proporção que imaginávamos que se interessariam. Apesar de todas as facilitações, não obtivemos o número de matrículas esperado no curso. Conseguimos fazer uma turma de 30 alunos, ao invés de 50 alunos, como o previsto. Alegando diferentes motivos, percebeu-se que os professores, ou temiam a exposição que o curso pedia, ou desconsideravam, avaliando como "brincadeirinhas" as vivências, ou o avaliavam como mais uma atividade de final de semana para sobrecarregar suas agendas.

Ao final do curso, tínhamos 22 alunos. As desistências foram acontecendo naturalmente, por motivos esperados, tais como: quatro professores assumiram novas atividades profissionais, um alegou dificuldades com as datas e o seu planejamento familiar e três professores confessaram ter medo do momento da escrita do trabalho. Dos 22 alunos que finalizaram o curso, 20 leram seus memoriais e 17 apresentaram seus artigos.

Em contrapartida, desde o primeiro instante, os professores que se dispuseram a participar dessa jornada sabiam que teriam de trabalhar suas propostas pessoais, e assim aconteceu, desde o primeiro encontro. O grupo entregou-se ao trabalho sem economias ou reservas.

Ao longo do ano de trabalho, foi visível que as vivências estavam mexendo com conteúdos que era manifesto por depoimentos dos próprios professores que estavam "vivendo" o programa. Por outro lado, os docentes que participavam deflagrando as vivências e os momentos de reflexão percebiam e denunciavam o movimento que o grupo estava promovendo.

O grupo, após cada encontro, se mostrava mais disposto e, até mesmo, encantado com as possibilidades de Ser em grupo.

O ponto alto dos encontros foi, sem dúvida alguma, as refeições. O grupo se encontrava para o café da manhã e após essa cerimônia é que os trabalhos começavam. Em cada almoço, o grupo vivia uma situação diferente e tinha de desen-

volver uma tarefa que variou de proposta, método e abordagem. Era sempre uma surpresa, que unia o grupo em emoções compartilhadas. Entre risos, surpresas e delícias, o grupo descobria o outro e se descobria e, à medida que viviam o percurso, se percebiam ora como um Eu e ora como um Tu, ou seja, seres em relação.

As vivências procuraram colocar os professores em situações em que tinham que decidir rapidamente, que se submeter incondicionalmente, que cuidar ou ser cuidado. As palestras eram sempre dialogadas e foram dirigidas por Mestres que estavam inteirados do processo que o grupo vinha desenvolvendo e puderam mostrar as teorias e os teóricos que estavam embasando aqueles encontros vivenciais, provocando a integração entre prática e teoria.

Os seminários eram os momentos em que os professores, ao lado da coordenadora do curso, faziam a tessitura de tudo que tinham vivido, compartilhado e refletido ao longo dos meses. Era sempre uma soma reflexiva. O momento do grupo parar e pensar, compartilhando o que sentiam, servia para avaliar as possibilidades de aplicabilidade em seus afazeres diários.

Dentre os muitos momentos vividos pelo grupo, destacamos o cerimonial dos crachás, momento em que cada um, de forma individual, teve de fazer o seu brasão de família e apresentar-se para o grupo. Esse cerimonial fez parte do primeiro encontro e do último (Figuras 1 e 2).

A construção de uma mandala foi outro momento a ser destacado. A consigna um processo coletivo que representasse o movimento do grupo ao longo do curso (Figuras 3 e 4).

Outro ponto que se revelou bastante importante foi a leitura dos memoriais. O grupo compartilhou momentos de muita emoção a cada leitura da história de vida dos professores e de suas trajetórias profissionais. Puderam entender a importância de suas histórias pessoais no professor que se fizeram.

Durante o desenvolvimento do programa, os professores se manifestaram em diversas linguagens e formas diferentes. Na busca de unidade e compreensão das possibilidades do grupo, eles

Figura 1 – Crachás – brasão



Figura 2 – Crachás – miniatura



Figura 3 – Mandala – sementes



dançaram, desenharam, cantaram, dramatizaram e representaram por meio de miniaturas em caixa de areia. Também viveram desafios, serviram e foram servidos, cuidaram e foram cuidados, fizeram e receberam, ganharam e perderam, aprenderam e ensinaram, riram e choraram, ajudaram e foram ajudados. Dessa forma, era construído o grupo, que funcionava para clarear e dar suporte ao ato de conhecer-se. Buscamos em Morin a melhor forma de explicitar o percurso do grupo, quando ele diz:

"Uma grande parte, a parte mais importante, a mais rica, a mais ardorosa da vida social, vem das relações intersubjetivas. Cabe até dizer que o caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, o qual tece a própria vida dessa sociedade, é fundamental. Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão. O próprio sociólogo não é uma mente apenas objetiva; ele faz parte do tecido intersubjetivo. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão" (Morin¹).

Entende-se que os professores, para se prepararem para enfrentar o desafio de provocar aprendizagens num mundo de incertezas, necessitam ter suas mentes despertadas para a delicadeza e amplitude das relações que educam. O desafio de compreender o ser humano e suas peculiaridades se faz vivendo diferentes situações, refletindo sobre elas e compartilhando suas reflexões com seus pares. As vivências tinham o objetivo de que os professores se superassem de forma individual e como componente de uma equipe. Nas Figuras 5 e 6, são exibidos alguns fragmentos das vivências desenvolvidas em grupo.

Inúmeras vezes os professores lamentaram que seus familiares não estivessem presentes, que seus colegas não estavam ali, ou seja, o desejo de estender o bem-estar que conquistaram e construíram em grupo aos queridos de suas vidas. O tempo é pouco, lamentavam, manifestando o desejo de mais!

Figura 4 – Mandala – almoço



Figura 5 – Teatro de sombras – viver criativamente



Figura 6 – Portal de chocolate – ser encantado



A PESQUISA E SEUS RESULTADOS

A avaliação informal feita pelos profissionais da instituição foi bastante otimista, contudo, a diretoria necessitava de indicadores, por eles entendido como mais científicos. A partir dessa premissa, contrataram uma consultora especializada em metodologias de pesquisas, que aplicou um estudo experimental.

Observou-se, por meio dos depoimentos dos professores que desenvolveram o programa e na avaliação da coordenadora, que o grupo de professores havia "crescido" em seus valores. E depois, a pesquisa contratada pela instituição veio confirmar que essas mudanças de comportamento estavam sendo percebidas pelos atores mais importantes do processo – os alunos.

A pesquisa foi realizada com 582 alunos que estudavam da 3ª série do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio. Esses alunos foram divididos em dois grupos: um deles denominado Grupo Experimental (GE), avaliou professores que estavam participando do programa "Formação dos Professores Formadores", e o outro, denominado Grupo Controle (GC), avaliou os professores pares – mesmas matérias e séries do grupo experimental – que não haviam participado do programa.

Os alunos que avaliaram os professores que participaram do programa (Grupo experimental) demonstraram estar mais satisfeitos com o comportamento desses professores em sala de aula, do que os alunos que avaliaram os professores do grupo controle, ou seja, aqueles professores que não haviam participado do programa. Conforme demonstrado na Tabela 1, em que foi utilizado o teste estatístico não paramétrico U de Mann-Whitney, concluiu-se que existe diferença significativa em nove dos dezesseis indicadores que mediam o comportamento e atitudes do professor em sala de aula, com um rigor estatístico de um alfa de 2%. Também será possível perceber que os indicadores de caráter relacional se sobressaíram mais do que os de caráter cognitivo – exatamente o foco do programa.

Os alunos do grupo experimental percebem de forma mais positiva que os professores:

Tabela 1 - Indicadores que mediam o comportamento e atitudes do professor em sala de aula					
Notas	média experimental	média controle	n experimental	n controle	p-valor
1. Faz com que o aluno entenda a matéria ou goste de praticar a aula (Ed. Física)	7,63	7,25	310	268	0,230142
2. Mostra conhecimento do conteúdo da matéria ou do assunto (Ed. Física)	8,63	8,17	309	268	0,019129
3. Mostra que se importa com você como pessoa	7,42	6,55	311	268	0,00378
4. Descontra/relaxa a turma quando percebe que ela está cansada	6,44	5,78	310	269	0,046548
5. Fala de assuntos de bom relacionamento como amizade e solidariedade	7,02	5,94	310	269	0,000283
6. Tenta entender as razões das falhas dos alunos	7,35	6,90	310	267	0,185816
7. Mostra que gosta de ensinar e estar no meio dos alunos	7,89	7,08	310	267	0,003642
8. Fica calmo quando a turma está agitada	4,56	4,27	311	269	0,1313
9. Mostra carinho e compreensão com você	6,90	5,94	311	269	0,000844
10. Deixa as aulas interessantes e divertidas	6,83	5,91	312	269	0,017752
11. Incentiva o seu interesse pela matéria/assunto	6,77	6,01	309	268	0,046922
12. Faz você gostar mais do colégio	5,86	5,55	306	267	0,206878
13. Faz com que você sinta que pode ir longe em sua vida	6,61	5,85	302	263	0,01431
14. Faz com que você sinta que tem valor como pessoa	6,57	5,72	303	262	0,005778
15. Ensina além do que está escrito no livro didático	7,84	6,89	228	191	0,364318
16. Tem paciência para explicar quando você tem dificuldade	7,46	6,21	305	262	0,000235

gostam de ensinar, apreciam estar com eles em sala de aula e deixam as aulas interessantes e divertidas. São pacientes para explicar a matéria e se importam com o aluno como pessoa. Além disso, lembram que o professor costuma falar de temas como amizade, solidariedade e relacionamento e mostra carinho e compreensão com seus alunos. Os professores deste grupo também são percebidos como mais incentivadores de seus alunos, fazendo com que eles acreditem que podem "ir longe em suas vidas" e que cada aluno sinta que tem valor como pessoa. O indicador de caráter cognitivo: possuir maior conhecimento sobre o conteúdo ministrado também foi mais bem avaliado nesse grupo, o que se pode inferir que fatores afetivos e bom relacionamento com o professor influenciam no aprendizado, por

deixar os alunos mais receptivos para receberem informações de caráter cognitivo.

CONCLUSÕES

O Programa de Desenvolvimento "Formação dos Professores Formadores" impactou de forma muito positiva os itens de natureza relacional, justamente o seu foco, pois, como se sabe, a qualidade da relação professor-aluno é a base de sustentação para que o professor possa desempenhar o seu papel de formador na totalidade. Pelas evidências do momento desta pesquisa, parece recomendável que Programas de Desenvolvimento que trabalhem aspectos comportamentais e relacionais do professor com o aluno continuem tendo espaço nas Escolas de uma maneira geral.

A educação tem por objetivo construir e reconstruir cidadãos instrumentalizados para viverem e conviverem, em sua sociedade, de forma adequada e feliz. Portanto, o educador tem de estar habilitado para entender e atender às exigências de sua comunidade e fazer o que é de competência de um professor educador – mediar as relações que influenciam e determinam as aprendizagens.

Uma ação educativa competente é aquela que, além de conhecimento, gera bem-estar para si mesmo e para seus aprendizes e, como decorrência, para o contexto socioafetivo em que ambos estão inseridos.

No entanto, o que determina a prática do professor é o conjunto de crenças, de experiências, de conhecimento sob o aporte de teorias que vão sendo reconstruídas a partir da visão de mundo, de homem e do que seja aprender/ensinar para ele.

Nessa perspectiva, um trabalho que pretenda formar professores preparados para o enfrentamento dos desafios de ensinar nos novos tempos, tem de passar por conversas, vivências, reflexões, compartilhamentos e análises críticas. Ou seja, necessita formar o professor, além de informar. Isso implica entender que o comportamento de uma pessoa se renova à medida que ele é trabalhado, de forma dialética, em suas emoções e em sua razão.

Neste projeto, a interação entre emoção e razão foi colocada de forma didática, posto que, na vivência, deve-se abandonar a segmentação

entre pensar e sentir. Contudo, entende-se como essencial, trabalhar o sujeito/professor sob a ótica da razão, sensação, sentimento e intuição, e objetivar uma nova consciência que transcenda o eu individual para fomentar a intencionalidade de provocar desenvolvimento e aprendizagens em todos os canais da relação homem/mundo.

Esperamos que esse artigo proporcione, aos gestores educacionais, a reflexão de que vale investir no autoconhecimento dos professores, uma vez que esses têm a nobre missão de contribuir, de forma ampla, para a formação de seus alunos, já que o ambiente educacional, nos dias de hoje, exige muito mais do que um mero repassador de conteúdos. Da mesma forma, temos a intenção de contagiar outros psicopedagogos na mesma direção e objetivos desse projeto.

Ao finalizar, gostaríamos de expressar que "vida e aprendizagem são no fundo a mesma coisa. Quantas vidas humanas são des-vividas na escola?"¹¹. Para trazer vida e luz para a escola, conforme o pedido recebido ao início dos trabalhos, desenvolvemos o projeto apresentado, na crença de estarmos contribuindo e avançando.

Vimos luz nos olhos dos professores e a pesquisa mostrou que eles brilharam aos olhos de seus alunos.

Espera-se que o trabalho apresentado provoque reflexões, viabilize outras propostas e ações que, como afirma a Professora Terezinha Rios¹² "o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem!"

SUMMARY

Graduating teachers: an investment in self known

This article refers to two works developed by two consultants, being one from education area and the other from research area. We were invited to do our work at a private school of Curitiba, in different moments. One of us was supposed to create and developed a project of graduating teachers, looking for a better competence of the teachers and the school; and the other to evaluated if all the investment (time-emotions-financial and work) had had a repercussion and visible differences at the whole competence of the institution and specially about quality of the relationship between student/teacher/learning. As the final product of the graduating teacher program, we wrote this article in which we intend to discuss about the importance of school institution in invest, in all levels, projects that are worried with their personal development and by the qualification of their staff. This became more relevant when it is referring about programs related to work with self known and the rescue of universal values. With duration of 200 hours, this program was developed during the year of 2006, together with a group of teachers who were able to do this investment. The research was done at this same school at the end of the program in November, 2006. The aim of this study is to understand that a teacher who looks for a self known in a deep way, will have more conscious about your potential and your limits, and therefore will be a teaching in a more efficient way, being clearer your work as a teacher. Considering about graduating teachers, it describe the program that was developed during the year of 2006 and later adapt the results that were realized by the students with the teachers behavior in classes, trough the research done by a specialized group, is what we want to show in this article.

KEY WORDS: Professional competence. Professional practice. Professional training. Self assessment.

REFERÊNCIAS

1. Morin E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil;2005.
2. Demo P. Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis:Vozes;2002.
3. Bauman Z. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Zahar; 2005.
4. Zagury T. Por que fracassa a educação. Rev Pátio. 2006/2007;Ano X:40.
5. Cosme A. Entrevista: uma portuguesa em terras brasileiras. ABCEducatio. 2007;8:64.
6. Portilho E. Conexões da aprendizagem e do conhecimento. Diálogo Educacional. 2007; 7(20).
7. Furtado J. Uma boa oportunidade para se refletir sobre os paradigmas de aprendizagem ou por uma escola mais competente. In: Professora, não entendi! Porto Alegre: Instituto Criar;2007.
8. Parolin I, Portilho E. Conhecer-se para conhecer. In: Scoz B, org. Psicopedagogia: um portal para inserção social. 2^a. ed. Petrópolis:Vozes;2004.
9. Stela de Sá R. Aprendizagem: um ato relacional. ABCEducatio. 2005;6:43.
10. Kant I. Sobre a pedagogia. Piracicaba: Unimep;1996.
11. Assmann H. Reencantar a educação. Petrópolis:Vozes;2004.
12. Rios T. Compreender e ensinar. São Paulo: Cortez;2005.



FAMÍLIA E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Nelson Elinton Fonseca Casarin; Maria Beatriz Jacques Ramos

RESUMO – Esse estudo teve como objetivo a compreensão da organização familiar e as implicações no processo de escolarização de crianças e adolescentes que apresentam dificuldades de aprendizagem. As informações foram obtidas a partir de entrevistas com famílias selecionadas, em uma escola particular de Porto Alegre. Isto possibilitou a investigação das relações familiares que acarretam dificuldades evidentes na aprendizagem. Muitas pesquisas têm sido dedicadas ao entendimento das causas do fracasso escolar ao longo do tempo. Entre as causas apontadas, em geral, percebemos a influência da origem social, da prática pedagógica do professor sobre o padrão de estímulo intelectual e afetivo das crianças. Porém, a relação existente entre a família e os processos de aprendizagem não aparece claramente nesses estudos. A aprendizagem está ligada à ação social. A orientação educacional é vital para as pessoas, tanto nas instituições de ensino quanto nas famílias. Pode-se pensar que, a aprendizagem e o desempenho escolar dependem, primeiramente, da inter-relação familiar e, posteriormente, da relação professor-aluno. Se antes as escolas e famílias tinham objetivos que aparentemente não se relacionavam, agora ambas passaram a ser vistas como participantes na educação. Embora distintas, buscam atingir objetivos complementares.

UNITERMOS: Relações familiares. Aprendizagem. Transtornos de aprendizagem.

*Nelson Elinton Fonseca Casarin - Mestre em Educação;
Ciências e Matemática/PUCRS.*

*Maria Beatriz Jacques Ramos - Doutora em Psicologia
- Faculdade de Psicologia/PUCRS; Coordenadora do
Curso de Graduação em Psicopedagogia - FACED/
PUCRS.*

Correspondência

Nelson Elinton Fonseca Casarin

Rua Alberto Silva, 238/317

Porto Alegre – RS – 91370-000 – Tel.: (51) 8433-5311

E-mail: casarin@paime.com.br

Maria Beatriz Ramos

Av. Protásio Alves, 1981 - conjunto 309 – Porto Alegre – RS

E-mail: mbjramos@terra.com.br

CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1. Família e Aprendizagem Escolar

Na história do Brasil, a família passou por períodos distintos, os quais se relacionavam com o contexto sociocultural e econômico no país.

No Brasil-Colônia, marcado pela escravidão e pela produção rural às exportações, o modelo era uma família extensa, patriarcal e os casamentos baseavam-se em interesses econômicos. A mulher era destinada aos afazeres domésticos e à educação dos filhos.

Nas últimas três décadas¹, a tradicional divisão de papéis entre o homem e a mulher teve grandes alterações. No que se refere a gênero, ambos já não recebem uma educação formal diferenciada. As mulheres pleiteiam as mesmas faculdades e ocupam espaços cada vez maiores no mercado de trabalho. Com isso, a clássica divisão de tarefas pai/provedor, mãe/rainha do lar é quase inexistente. Isso parece muito bom! A mulher fez um movimento que lhe garantiu uma posição diferente no mundo. O problema parece surgir quando, por não enfrentar sua nova condição, a mulher se cobra e faz coisas demais, como uma espécie de punição por ter abandonado os filhos, passando tanto tempo fora de casa.

Esse autor faz uma interpretação pessoal do papel da mulher na sociedade, ele aponta uma importante questão: Como a estrutura familiar atual interfere na educação dos filhos? Deste questionamento surgem outros: A aprendizagem escolar possui relação com a família? Como a escola pode auxiliar, no contexto familiar, a aprendizagem dos filhos?

Cabe lembrar que, apesar da modificação no atual perfil da família, essa não deixa de ser um importante núcleo de crescimento e aprendizado para os adultos, assim como para as crianças e os adolescentes.

Sobre a fundamental importância da família, "não há livros, não há métodos artificiais que possam substituir a educação em família. A melhor história ou o quadro mais emocionante visto num livro são para a criança como a visão de um sonho sem vínculos, sem seguimento, sem

verdade interior. Pelo contrário, o que se passa em casa, sob os olhos da criança, liga-se, naturalmente, no seu espírito, a mil outras imagens precedentes, pertencendo à mesma ordem de idéias e, portanto, têm para ela uma verdade interior"².

Este autor atribui grande importância à família na educação da pessoa. Isso pode ser percebido nos estudantes que não enfrentam problemas familiares.

A partir das últimas décadas do século XIX³, identifica-se um novo modelo de família. Com o fim do trabalho escravo, com as novas práticas sociais e com o início da modernização do país, criou-se um terreno fértil à proliferação do modelo de família nuclear burguesa, originário da Europa. Trata-se de uma família constituída por pai, mãe e poucos filhos. O homem continua detentor da autoridade, enquanto a mulher assume uma nova posição: "dona de casa". Desde cedo, a menina é educada para desempenhar seu papel de mãe e esposa, zelar pela educação dos filhos e pelos cuidados com o lar.

Nos últimos vinte anos, várias mudanças no plano socioeconômico e cultural, relacionadas ao processo de globalização, vêm interferindo na dinâmica e estrutura familiar e, conseqüentemente, estimulando alterações em seu padrão tradicional de organização. Embora, esse processo tenha começado com a Revolução Industrial, a interferência nas configurações familiares passa por grandes mudanças; depois da II Guerra mundial, a mão de obra feminina aumentou em virtude da ausência masculina no mercado de trabalho.

Outro aspecto a ser ressaltado, remete ao sentido da escola no contexto da família ao longo do tempo. Pois, essa dará continuidade na educação dos filhos, sem se tornar responsável por esse processo, já que a responsabilidade fundamental é do núcleo familiar.

A família é indispensável⁴ à garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos, independentemente da estrutura familiar, ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia a construção dos laços afetivos e a satis-

fação das necessidades no desenvolvimento da pessoa. Ela desempenha um papel decisivo na socialização e na educação. É na família que são absorvidos os primeiros saberes, e onde se aprofundam os vínculos humanos.

A família não é somente o berço da cultura⁵ e a base da sociedade futura, mas é o centro da vida social. A educação bem sucedida serve de apoio à criatividade e ao comportamento produtivo escolar. A família tem sido, e será, a matriz do desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

A família é responsável pelo processo de amadurecimento psíquico e proporciona uma sustentação necessária à individuação.

Os pais são responsáveis pela sustentação emocional dos filhos, para que estes encontrem sucesso na aprendizagem escolar, orientando-os para lidar com as frustrações em relação aos modelos de aprendizagem formal.

Os problemas vividos nas relações familiares vêm acentuando-se, gradativamente, ao longo da história. Porém, nos últimos anos, as mudanças foram significativas. A falta de tempo, os desencontros e a solidão denotam as dificuldades dos adultos dentro de suas casas. Parece que a maioria dos seres humanos precisa de bolsos forrados de dinheiro, mas possivelmente sem saúde, e principalmente sem familiares à sua volta. Trabalhar é necessário, porém deve-se analisar o contexto familiar no qual se vive e as necessidades desse.

É na família que as transformações individuais e coletivas são maturadas e podem se desenvolver nos padrões da sociedade em que se vive. Mas, isso demanda tempo de convívio.

A reorganização das pessoas em grupo é um processo constante, pois é através dela que acontece a evolução pessoal e a estrutura necessária à formação de novas bases e identificações.

A criança precisa de segurança, estabilidade, afetividade e compreensão para sentir-se adequada diante dos processos de aprendizagem. Um ambiente desfavorável incrementa a agressividade, o sentimento de incapacidade e, conseqüentemente, o comportamento anti – social.

A falta, ou escassez, de relações familiares adequadas, devido ao pouco tempo de convívio, ou desajustamentos pessoais, provoca a carência das funções materna e paterna, fragiliza os laços amorosos.

Todo ser humano procura identificação e aceitação em um grupo. Se sua família não estiver provendo essa identificação e organização necessária, ele irá buscá-las fora do convívio parental. Logo, surge o transtorno de aprendizagem⁶, que pode levar o sujeito à marginalização, ao fracasso escolar, o que comumente percebemos.

É no sistema familiar que são expressas as inquietações, as conquistas, os medos e as metas pessoais. Para tanto, é necessário preservar a individualidade dos seus membros e, ao mesmo tempo, o sentimento coletivo. Isso representa uma forma de apoio mútuo em família.

"[...] embora não exista uma concordância quanto ao papel desempenhado pelos afetos no processo de conhecer, é consenso o fato de que os estados afetivos interferem no cognitivo. Também parece haver uma certa concordância quanto ao fato de que as funções afetivas e cognitivas são de natureza distinta, embora indissociáveis, uma vez que não existe conduta afetiva sem elementos cognitivos, nem tão pouco elementos cognitivos desvinculados do afeto⁷".

A individuação é um processo que passa pela diferenciação, por uma condição de auto-expressão. Teoricamente, a criança ou adolescente são membros garantidos no grupo, visto que nascem e crescem nesse meio. Mas, não basta nascer e crescer, essa criança ou adolescente necessita do apoio da família e de um lugar na relação parental. Nesse sentido, o sujeito vai constituindo sua maturidade e iniciando o processo de individuação. Poderíamos dizer que a família é uma célula reprodutora de outras, pois o indivíduo ao atingir a maturidade e individuação irá formar outra célula, no caso, outra família.

O papel da família vai além de prover os meios necessários à sobrevivência. Para o casal que decide ter filhos, a responsabilidade é ampla. A criança deve ter suas necessidades básicas satisfeitas, receber afeto, usufruir do aprendi-

zado que permita tornar-se um ser capaz de viver em sociedade.

Se a família não oferecer a base necessária ao desenvolvimento da criança, ou do adolescente, este irá buscá-la em outros grupos. O perigo se instala nesse momento, pois, se o sujeito não encontrar apoio e atenção nos membros do seu grupo mais próximo, certamente irá buscá-los fora. Assim, a fragilidade do adolescente aflora quando não vislumbra expectativas de crescimento e autonomia no futuro.

As palavras têm um significado, pois uma comunicação eficiente diminui a chance de desvios de compreensão. Portanto, é necessário o diálogo na tarefa de educar. Poderíamos dizer que as relações parentais, regidas pelo comprometimento e diálogo, são essenciais para uma situação confortável entre as pessoas na família.

Entende-se a família como sendo uma estrutura protetora⁸, que desempenha a tarefa de orientar a criança ou adolescente, de forma a favorecer o seu crescimento e aprendizado no contexto social. Com o passar do tempo, essa idéia sofre transformações até o ponto de tornar-se uma função da escola. Por outro lado, a escola é colocada como auxiliadora da família na construção de conhecimento e formação social.

Percebemos, hoje, que a família e a escola têm uma tarefa complicada devido às transformações que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Como consequência, observamos pais e professores queixarem-se em relação tarefa de educar.

“O alongamento da jornada de trabalho, devido tanto à necessidade de trabalhar mais para aumentar o rendimento familiar quanto ao crescimento das cidades, diminuiu consideravelmente o tempo que os pais dispunham para compartilhar com os filhos. Mas a criança carece de muito afeto e de uma troca com os adultos que vá além da satisfação das suas necessidades fisiológicas. A diminuição desse afeto, dessa troca, empobrece consideravelmente a criança e limita suas possibilidades de amadurecimento. Paradoxalmente, para poder satisfazer as necessidades fisiológicas e materiais dos filhos, os pais preci-

saram trabalhar cada vez mais, reduzindo, com isto, o tempo de contato direto com eles⁸.”

Ao analisar as relações cada vez mais distantes entre pais e filhos, vemos que os filhos procuram, de alguma forma, suprir a necessidade de afeto, assim como buscar meios para atrair a atenção dos pais. Na sociedade atual, a situação escolar é importante para os pais e perturba-os constatar que seus filhos não estão bem nas atividades escolares, em muitos casos.

A dificuldade de aprendizagem de uma criança, ou um adolescente, pode não ser mais do que uma forma encontrada de manifestar a falta, a precariedade dos vínculos familiares, nesse sentido, educar não é uma tarefa tão simples, como pode parecer.

Educar vai muito além de prover os meios para a criança vir ao mundo e ser mantida nele, é um processo e, dentro desse estamos inseridos, enquanto família e escola, pois as crianças aprendem de acordo com o que vivenciam com seus modelos de identificação. Assim, crianças e adolescentes, constantemente, observam, analisam atitudes, comportamentos sociais e profissionais. Daí a importância da organização familiar, porque, ninguém⁹, ao vir ao mundo, sabe o que é certo e o que é errado. O ser humano, ao nascer, não tem uma personalidade definida. São os pais que têm a tarefa de fundamentar e consolidar a personalidade da criança.

Entende-se como família um sistema em constante transformação, evoluindo graças à capacidade de buscar a estabilidade e, então, recuperando-a por meio de reorganizações de suas estruturas sob novas bases. Ou seja, a família é um sistema que passa por transformações constantes.

Percebemos isso, na mudança de uma família, ao nascer uma criança. A criança¹⁰ que nasce vem preencher um lugar já preparado, mas quando nasce é uma realidade que desde o imaginário, a fantasia, desafia a realidade. Também é destacado que, quando o fracasso escolar se instala, profissionais devem intervir na situação do sujeito que “não aprende” e de sua família, ajudando com indicações adequadas.

Precisamos ser sensíveis às particularidades de cada família e de seus membros, também temos alguns dados sobre o que é essencial para o bom desenvolvimento de cada pessoa que compõe a família.

Fatores complexos contribuem para o ambiente familiar atual, no qual, além da presença e da esperança¹¹, problemas sociais, como a ansiedade e a incerteza, já fazem parte intrínseca do contexto da família, que encontra cada vez menos verdades prontas e cada vez mais valores que, em grande medida, têm de ser construídos em conjunto.

Na formação de uma família, espera-se que as pessoas tenham uma relativa independência emocional das famílias de origem. Isso é importante, pois facilita o processo no qual o cônjuge, na formação do novo lar, torna-se uma pessoa significativa no novo contexto. Porém, a maioria dos jovens só começa a vida conjugal na dependência financeira dos pais, o que pode ser um problema. A autonomia, um dos principais desafios dessa fase, acaba ficando de lado, logo, a dependência econômica prejudica o processo de formação da nova família em termos de responsabilidade e autonomia.

Não é rara a formação de novas famílias a partir da gravidez não-planejada por ocasião do namoro, momento que seria para o conhecimento e formação de elos. Porém, a presença do bebê pode causar instabilidade e insegurança no casal em formação. Toda família em formação requer muita maturidade e, conseqüente, desprendimento em favor do grupo a ser formado.

Conciliar essas necessidades requer muita maturidade¹². Só se constrói harmonia conjugal com renúncias pessoais, o que, em nossa sociedade, praticamente não acontece, pois a cultura do egoísmo e do individualismo não prepara adequadamente as pessoas para a vida em família, para o enfrentamento das diversidades e adversidades. Essa é uma das principais razões do divórcio precoce.

Outro fator importante é a luta das mulheres. Apesar da revolução feminista, elas ainda ficam com o fardo principal da educação dos filhos, não que isto seja responsabilidade apenas delas, sem

contar com as tarefas domésticas. Os homens, por sua vez, continuam, em grande parte, a assumir a principal responsabilidade pelo aspecto econômico, o que faz com que para eles o desemprego seja moralmente catastrófico. Este, portanto, passa a ser um dos grandes abalos familiares.

O desequilíbrio familiar pode se dar por vários motivos com implicações na vida das pessoas. Assim, deve-se lembrar da importância da estrutura emocional dos adultos no sistema familiar ao enfrentar abalos. Existe um importante período inicial durante o qual o casal sem filhos passa por um processo intenso, mútuo, de adaptação emocional e, se esse processo não ocorrer, o casal pode não apresentar maturidade para lidar com eventuais dificuldades, o que pode gerar a ruptura da família. Isso resulta na formação de novas famílias¹¹ e, cada vez mais, crianças estão vivendo nessas novas famílias, devido ao rompimento da sua família anterior. Ocorre que esses novos lares não estão prontos para terem filhos, porém já iniciam com eles, frutos de relações anteriores desfeitas. E, segundo o autor, essa é a principal razão de 60% dos segundos casamentos terminarem em divórcio em menos de cinco anos.

Geralmente, os pais apresentam mudanças significativas na adolescência dos filhos, o casal enfrenta algumas crises, que também podem abalar a aprendizagem escolar dos filhos, pois todos os indivíduos da família são afetados.

Outras razões como possíveis problemas de saúde dos avós também podem gerar essas crises. Para os pais, a crise é um momento de reflexão, em que avaliam os rumos que a vida lhes tem reservado. Surgem questionamentos sobre o casamento, a profissão e a própria felicidade, também aparece insegurança nas relações afetivas. O problema é que, nesse momento, as pessoas que formam o casal ainda se sentem jovens para mudar, e, em casos específicos, não levam em consideração as pessoas envolvidas em suas decisões, no caso, os filhos, ou mesmo o outro cônjuge. Nessa etapa, são comuns os divórcios e, como conseqüência, as dificuldades escolares dos filhos.

Tudo isso é agravado pela mídia e pela intensa propaganda sobre a vida estar apenas começando na meia idade. O estímulo à individualidade, em detrimento do outro, que freqüentemente é mostrado pela mídia, enaltece a mudança de valores e estilo de vida. Porém, essa não coloca os sentimentos envolvidos e esses podem ser gravemente abalados.

Adultos que tenham limites e saibam estabelecer limites são importantes no cuidado de outras gerações. A maturidade é fundamental nessa fase, para que o sujeito perceba que a felicidade não está nas coisas descartáveis, mas naquelas que não podem ser substituídas, como a família.

Os filhos, ao passarem por isso, buscam a diferenciação - buscam um espaço pessoal, ou seja, a própria identidade. Cada pessoa crescerá e se definirá pelas trocas com outras pessoas, principalmente nas relações parentais.

A família deveria ser a célula da sociedade, mas está se esfacelando aos poucos, dando lugar ao liberalismo descontrolado, à procura de segurança no trabalho, no dinheiro, resumindo, em coisas materiais. Estamos perdidos, inseridos em um meio que não percebe a família como a base ou a sustentação para a resolução dessas dificuldades de ordem individual e coletiva.

Vejo que a descrição é sucinta e parcial, mas parece-me necessária como parte do contexto mais amplo da família nessa parte do trabalho.

Hoje, fala-se muito das relações interpessoais, porém, os conflitos envolvendo diferenças de opinião aumentam drasticamente. Portanto, precisamos de um olhar atento aos processos de mudanças individuais dentro da família, pois isso trará a maturidade necessária ao convívio do grupo.

2. As Transformações Familiares e as Separações

A estrutura e o funcionamento familiar vêm se modificando ao longo do tempo. O contexto sociocultural é um parâmetro indispensável à compreensão do que se passa com a família de hoje. Fatores sociais como o desemprego, a corrupção e a violência atingem todos os setores

da sociedade, principalmente a família, que desprotegida pelas Entidades Governamentais, encontra-se só para enfrentar essas desordens, em muitos casos, não está preparada para enfrentar todos esses agravantes.

Considerando o contexto atual, deparamo-nos com os divórcios. Problemas conjugais sempre existiram e vão continuar a existir, para que se resolvam, precisa-se trabalhar com o casal. A sociedade moderna educa as pessoas para exigir o "máximo" da vida¹, não aceitando os limites de uma relação com o outro. No entanto, em uma separação, os sentimentos de perda são muito grandes, principalmente quando há filhos. Os sentimentos fortes de fracasso, frustração, raiva e desejos de vingança são comuns quando um casamento é desfeito, na maioria dos casos isso é transmitido aos filhos, mesmo que esse não seja o desejo nessa fase de ruptura. Existem casos, ainda que em números menores, nos quais os filhos são preservados.

As separações mais difíceis¹³, principalmente nos casamentos de pessoas muito dependentes, com história de perda familiar, despertam grandes temores na criança e sensações de insegurança e desamparo. É comum que nesse período o (a) filho (a) precise mostrar seu desagrado, mesmo que isto seja involuntário, expondo-o por meio de bloqueios e retrações escolares, o que abala os pais. Um fator importante a destacar é o resultado nos estudos, pois os pais preocupam-se com a educação de seus filhos.

Esse mesmo autor diz que a maioria das crianças apresenta alguns sintomas nos primeiros anos após o divórcio, principalmente na escola.

Um dos pontos importantes é que a criança nasce "dependente", precisa de uma família ou de um grupo que a acolha, na verdade, a "independência"¹¹ é algo que nunca atingimos totalmente.

Vejamos o que este autor refere quanto à família e à escola:

"À medida que os filhos crescem, a família gradativamente abre-se para o mundo externo, representado principalmente pela escola. Os cuidados de filhos em idade escolar exigem da

família grande coesão e organização. A escola funciona como verdadeira vitrina da família, mostrando o que está indo bem e o que está indo mal. Por isso, é natural que seja a escola quem tome freqüentemente iniciativa de encaminhar a criança para atendimento¹¹.

Assim, evita-se falar de "família normal", pois constatamos conflitos nas gerações, aquele que está bem tende a um bom desempenho escolar e convive com a família em relativa harmonia. Porém, quem nessa fase apresenta dificuldades de relacionamento familiar reflete e denuncia essa instabilidade no aprendizado, com base na história de problemas familiares.

O fracasso escolar e suas manifestações podem estar associados aos problemas que, involuntariamente, impedem o aluno no processo de aquisição de conhecimento, levando-o a apresentar dificuldades ou transtornos emocionais, problemas complexos que advêm de influências familiares¹³.

A criança, ou adolescente, com suas crenças e expectativas, pode não compreender claramente o que está acontecendo, sente-se culpado pelos problemas familiares. Assim, esses sujeitos negam-se o direito de saber¹⁴.

Destaco esta perspectiva ao tentar compreender a dificuldade de aprendizagem.

Os problemas familiares¹⁵ fornecem as condições para que o aprendiz não adquira o conhecimento que lhe é transmitido, por não obter "a autorização para conhecer e, portanto, para aprender, deixando, desta forma de ser considerado aprendiz"¹⁵.

Se a família e a escola formassem uma parceria, já nos primeiros anos escolares todos teriam a lucrar. Afinal, a criança que estiver bem vai melhorar e aquela que estiver com dificuldades receberá ajuda tanto da escola quanto dos pais para superá-las¹.

3. O Ensino e a Aprendizagem Escolar

Ao analisar os processos de desenvolvimento e de aprendizado, um educador¹⁶ propôs um complexo estudo sobre o tema. Um dos pontos de reflexão que esse autor destacou é que o bom

ensino leva ao bom desenvolvimento¹⁷. Creio que as reflexões desses autores abrem caminho para esse estudo. Esse conceito de desenvolvimento e aprendizagem pode ser compreendido como a distância entre o que o aluno é capaz de aprender¹⁶, em seu desenvolvimento normal, e aquilo que ele não consegue desenvolver sozinho, mas consegue realizar no contexto da interação com o meio escolar e familiar, na mediação com o outro.

Acredita-se que a família e a instituição escolar compartilham a mesma função educacional, embora uma não possa fazer o serviço da outra. Nos tempos atuais, o desempenho dos pais deixa muito a desejar, principalmente, nos modelos de ensino e aprendizagem, pois isto exige prática, acompanhamento e sustentação emocional, já que a criança ou adolescente não apresenta maturidade suficiente para enfrentar suas dificuldades sem a presença e os limites colocados pelo adulto.

Uma família disfuncional não responde às exigências internas e externas de convivência entre seus membros, tem papéis pouco discriminados e modelos de comportamento inadequado.

A relação entre pais e filhos, que se mostra rígida, parece não permitir possibilidades de alternativa de crescimento e diferenciação. Com isso, ocorre um bloqueio no processo de comunicação.

A aprendizagem demanda pesquisa, mas como pesquisar se não há apoio e, por falta desse, motivação. Logo, esse trabalho quer sensibilizar a sociedade com relação à aprendizagem, esclarecendo e mostrando situações nas quais temos tido altos índices de enfraquecimento no desempenho escolar.

É possível planejar ou mesmo executar o processo de educação escolar independentemente das condições familiares?

Essa questão merece um tratamento cuidadoso, que leve em conta aspectos sociais e culturais. A aprendizagem é um processo individual, mas se dá no contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido, promovendo uma articulação entre a inteligência e as experiências afetivas.

A escola pode contribuir para diferentes trajetórias de desenvolvimento¹⁸. No sentido, pelo acesso à educação básica, a criança pode alcançar estágios cognitivos mais elevados. Essa condição lhe possibilita melhores oportunidades profissionais.

O ato de aprender não ocorre de forma solitária, é um processo vincular que exige interação. Vivemos em um modelo de sociedade no qual os saberes são discutidos e, de certa forma, possibilitam a reconstrução de saberes anteriores. Essa troca de informações proporciona à pessoa conclusões sobre saberes em construção. A aprendizagem¹⁹ se dá em um contexto social, no qual as possibilidades de troca de informações são exercidas proporcionando o crescimento do grupo.

Para que o sujeito participe, exponha seus saberes e incertezas, ele precisa pertencer a um grupo e sentir-se aceito nele. Essa aceitação permitirá que assuma a autoria de idéias, forme convicções, estabeleça diálogos com o outro e com aprendizagem formal.

Cada um possui uma forma diferente de organizar-se, seja social ou mentalmente. Cada sujeito, inserido em um meio, deve compreender o seu modo de organização, suas possibilidades e modalidades de aprendizagem. Todos podem discernir entre o que é certo ou errado e, frente às escolhas, tornarem-se responsáveis por seus atos. Porém, uma criança em fase de amadurecimento psicossocial, relativamente dependente dos cuidados dos outros, não pode ser responsabilizada por seus fracassos. Isso deve ser repartido com seu grupo familiar, com as pessoas que a orientam quanto às escolhas e às possíveis conseqüências de seus atos, que lhe transfiram responsabilidades. Seu desempenho escolar mostra uma "co-responsabilidade" com os pais.

Já o adolescente precisa assumir responsabilidades sobre seus atos e decisões. Para que isso aconteça, a família deve promover os meios para que este se sinta seguro ao iniciar o processo de individuação e separação progressiva das figuras parentais. A adolescência é um período que demanda alterações no grupo familiar e,

principalmente, no jovem, para fortalecer sua identidade pessoal. Por isso, é um processo que deve ser acompanhado de perto pela família e não basicamente pela escola, como tem ocorrido em muitos casos.

É necessário destacar a grande importância dos adultos, inicialmente os pais, na educação das novas gerações. Isso também se refere à vida escolar do filho. Se por um lado a família começa a abrir mão de suas obrigações elementares, enquanto segmento responsável pela orientação e conduta básica da pessoa, por outro, a escola incentiva e acolhe esta opção, não fazendo, muitas vezes, nenhum chamamento que destaque a importância da presença dos pais.

Assim, a escola se coloca em uma posição cômoda, pois não necessita dar satisfação de sua diretriz educacional às famílias. Isso é uma irresponsabilidade, pois deixa de comunicar aos pais os principais acontecimentos da vida do filho, não assume seus próprios equívocos, deixa de se comunicar com os pais por saber que isso exige esforço e acaba por fechar-se em si mesma, não toma decisões em parceria com os pais sobre o melhor método educacional.

Os pais, por sua vez, mostram um distanciamento da vida dos filhos no que diz respeito à escola. Para muitos, não participar é mais interessante, uma vez que têm outras atividades que não podem deixar de assumir. Para a escola, a ausência da família significa que pode decidir sozinha, levar em conta seus próprios interesses.

4. Os Problemas Familiares e as Dificuldades de Aprendizagem

Na escola e na vida familiar, cada um apresenta formas diferentes de aprender e em tempos diferentes. Devemos lembrar que os comportamentos são distintos de pessoa para pessoa, porém cada um apresenta motivos para o seu modo de ser. Precisamos compreender cada sujeito e fornecer os meios necessários ao desenvolvimento de cada um. Isso é uma tarefa complexa.

Muitos pais não impõem limites e permitem que os filhos tenham uma vivência social permis-

siva. Esses, possivelmente, apresentarão conflitos comportamentais, deixando de considerar a importância dos conteúdos escolares, pois não acreditam em sua capacidade de aprender. No entanto, o motivo é a falta de limites, a intolerância às regras a que ficam submetidos nos relacionamentos com colegas e professores. Esse sujeito não foi educado para tolerar a realidade e as frustrações impostas na vida social.

Observa-se que alguns estudantes mais retraídos, e com dificuldade de aceitação no grupo, acabam se refugiando em seus saberes pessoais, mostram inibição cognitiva, resistência em mudar e não aprendem os conteúdos escolares. Como não possuem uma organização intelectual e afetiva delimitadas com parâmetros externos, ao exporem suas idéias ao grupo, são ridicularizados e, como não sabem lidar com a frustração, ou mesmo não possuem uma argumentação para defenderem seus pontos de vista, acabam partindo para atos de agressão, a ação predomina sobre o pensamento. Esses, na grande maioria, arrependem-se de seus atos, porém a impulsividade do comportamento domina a lógica, a objetividade.

O adulto, no caso os pais, têm o dever de orientar os filhos a desenvolver hábitos frente aos estudos. A tarefa de educar não cabe somente à escola, embora também seja um dos seus papéis. A participação da família na escola é fundamental para o bom desempenho escolar.

É preciso ter claro o que entendemos por participar. Muitos podem ser os significados dessa palavra. Acreditamos ser necessário conhecer as razões pelas quais as famílias não têm correspondido ao que educadores esperam com respeito a sua participação na escola.

“Podemos admitir que, para atingir a diferenciação - para encontrar espaço pessoal, a própria identidade - cada pessoa crescerá e se definirá através de trocas com outras pessoas”²⁰.

Assim, a pessoa sente-se a única responsável por sua incapacidade, tornando-se apática e indiferente ao que se passa ao seu redor. Fica privada de sentir o prazer da descoberta, da criatividade, do enriquecimento pessoal. Normalmente, os

pais não sabem como ajudá-la, e apoiando-se na opinião dos outros, também responsabilizam o(a) filho(a) pelo problema.

A capacidade de enfrentamento dessa situação depende, principalmente, das condições da família¹⁸.

Muitas vezes, a família ignora, ou tem uma noção precária, que seu papel é significativo no suporte que oferece aos seus filhos para torná-los capazes de obter o sucesso escolar.

Só em famílias em que há diálogo e aceitação, ou seja, famílias organizadas, funcionais, esse processo se dá de forma e equilibrada. Assim, percebemos que coesão é um passo fundamental para o grupo no processo de individuação do sujeito. Em famílias saudáveis²⁰, a diferenciação individual e a coesão grupal são garantidas pelo equilíbrio dinâmico estabelecido entre os mecanismos de diversificação e estabilização de papéis.

A rigidez dos adultos é outro fator que preocupa. O sujeito em desenvolvimento, tratando-se de uma criança ou adolescente, quando ameaçado retira-se para o mundo da fantasia e não tem maturidade para lidar com esse tipo de situação. Nesse momento, o sistema está abalado e o grupo incapaz de reconhecer seus conflitos.

Ninguém retribui carinho com agressão. O ser humano busca refúgio em quem o compreenda e ofereça gestos de sustentação, de aceitação. Assim, o lar deve ser um lugar de aconchego e harmonia, o amor e a maturidade familiar serão os responsáveis pelas escolhas e estruturação psíquica e social.

Crianças, ou adolescentes, que não possuem a confiança necessária na família irão esconder seus fracassos. Isso é grave, pois a família deve ser conhecedora de todas as situações que os afligem. Situações como esta fazem os problemas pessoais da criança, ou do adolescente, piorarem.

PERSPECTIVA METODOLÓGICA DO ESTUDO

Nesse trabalho, foram analisados casos de cinco alunos, previamente selecionados por um orientador escolar de 7ª e 8ª séries, do Ensino

Fundamental, de 1º e 2º ano, do Ensino Médio, de uma escola particular de Porto Alegre.

O SOE - Serviço de Orientação Escolar - selecionou as famílias que, aparentemente, apresentavam desordens em termos vinculares. Esse Serviço fez o primeiro contato com os referidos grupos. Isso facilitou e auxiliou os primeiros encontros; favoreceu a aceitação das famílias quanto aos objetivos da pesquisa.

Após a entrevista, com todos os dados necessários à compreensão da realidade da família, foi possível elaborar um texto para análise qualitativa²¹.

"A pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão"²¹.

Durante as etapas de coleta de dados, elaborou-se um relatório, para análise dos dados, como uma espécie de retorno ao ponto de partida, na busca de novos questionamentos para serem refletidos e considerados. Algumas situações, durante a entrevista, não foram completamente expostas, pois em uma dessas entrevistas o clima ficou constrangedor diante das discussões entre pais e filho.

Um dos participantes declarou que "é vendo e ouvindo sobre o erro que se aprende".

As entrevistas devem ser gravadas e, posteriormente, deglavadas²², o que facilita a compreensão das informações e o favorecimento na formação do texto, a partir da escuta dos participantes do processo.

A ida às casas dos estudantes favoreceu a comunicação e a compreensão das relações familiares, bem como a verificação da situação econômica de cada uma, seus hábitos, potencialidades, capacidades e o relacionamento da família com a escola, na qual os filhos estudam.

Com essa estratégia foi possível conhecer cada família, as relações existentes entre as pessoas e as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem dos filhos.

Assim, organizou-se a análise das informações contidas nas entrevistas, destacando as particularidades de cada grupo em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Como forma de proteger as famílias, que aceitaram participar dessa pesquisa, irei chamá-las de famílias A, B, C, D e E; seus nomes são fictícios.

À medida que cada grupo é apresentado, também é analisado o material comunicado, com base nos referenciais teóricos que sustentaram essa pesquisa.

Em todas as situações mostradas, o(a) filho(a) tem dificuldades de aprendizagem na área da Matemática, assim como em outras disciplinas.

UMA ANÁLISE DINÂMICA DAS ENTREVISTAS

Família "A"

Essa família é composta pelos pais e cinco filhos, dos quais três são adotivos. O casal mora junto e mostra dificuldades na educação dos mesmos. Pareceu-me que os adultos não fazem distinção entre os filhos biológicos e os adotivos.

Iremos nos deter em um membro da família que será chamado "João", 13 anos, aluno da 6ª série do ensino fundamental. O mesmo não apresenta nenhum motivo aparente para suas dificuldades, porém seu aprendizado não se desenvolve de maneira satisfatória, na perspectiva escolar.

Destaca-se a ausência da matriz familiar biológica e a conseqüente repercussão dessa separação no que se refere ao seu aprendizado. Parece que essa separação pode ter ocasionado certa falha na construção da subjetividade e, por conseqüência, na aquisição do conhecimento. Acreditamos ser necessário salientar o empobrecimento pessoal de João em relação aos seus irmãos. Tal situação pessoal pode ser devida ao sentimento de abandono sofrido na infância.

João tem todas as condições necessárias para o bom desempenho escolar. Estuda em escola particular em zona nobre de Porto Alegre. A família passa por certos problemas, pois mora em uma casa alugada. Os ganhos dos pais não são suficientes

para ter uma vida confortável, têm limitações, principalmente no lazer, mas procuram não deixar faltar nada para seus filhos, principalmente no que se refere aos estudos e à alimentação.

Essa família considera as regras fundamentais numa grande família. Elas são as mesmas para todos os filhos, sejam biológicos ou adotivos. Na casa, cada um possui suas tarefas e responsabilidades e estas, segundo eles, devem ser rigorosamente cumpridas.

Quanto aos estudos, cada um tem o dever de estudar pelo menos duas horas a cada dia. Nos períodos de avaliações, esse tempo aumenta de acordo com a necessidade de cada um.

João não gosta de estudar, então é liberado das tarefas domésticas para fazê-lo. Essa foi uma forma que os pais encontraram de incentivá-lo a estudar.

Na visão dos pais, é muito importante completar o Ensino Médio para poder se encaixar no mercado de trabalho.

Essa família considera que é importante estreitar os laços de conhecimento entre pais e filhos, especialmente para conhecer a vontade de cada filho no que se refere a uma profissão.

João quer ser policial e esse desejo é estimulado pela família. Os pais conseguem orientá-lo de forma que dê continuidade aos estudos, mesmo com os problemas que enfrenta em relação ao abandono sofrido por parte da família biológica, o que o torna resistente à aceitação do amor dos pais adotivos. Ele enfrenta dificuldades de relacionamento dentro da família e, em determinados momentos, não consegue chamar a mãe desta forma. Ele está em tratamento psicológico para aprender a enfrentar situações que o desagradam relacionadas a professores e colegas. Parece não tolerar frustrações.

O desejo de João de ser policial pode ser em função do que passou na infância. Seu desejo de segurança, de "ser a lei", poder representá-la e, possivelmente, encontrar algo que lhe proporcione parâmetros devido à vivência infantil de maus tratos e abandono. Acreditamos que, com o passar do tempo, ele possa encontrar essa confiança na família que o acolheu como filho.

Percebemos um sentimento filial precário em João. Os pais o adotaram e proporcionam todas as condições necessárias para que ele se sinta como filho, mas parece que João ainda não consegue adotá-los como pais, embora essa relação esteja em processo avançado e logo possa acontecer.

A constituição do caráter na infância²³ vai estar presente pela vida toda. Um tipo problemático, rebelde, pode tornar-se assim devido a uma história de vida na infância. Os sentimentos de João apóiam esta hipótese, possivelmente, por ainda não expressar sentimentos de aceitação e afeto por seus pais.

É importante salientar que esses pais relataram que o amor e o carinho que João encontrou fizeram diferença na vida dele. Desta forma, hoje João já os vê como sua família e, possivelmente, breve os verá como pais.

Foram investigadas as dinâmicas familiares de adoções tardias, ele²⁴ afirmou que elas têm características especiais que necessitam ser observadas; com a devida preparação e acompanhamento, mas estas adoções são perfeitamente possíveis. Nas palavras dele²⁴: "Na adoção tardia, tanto como na vida, as chances de sucesso ou fracasso das relações dependem da capacidade de suporte, de entrega, de trocas afetivas profundas, verdadeiras, entre os protagonistas".

João é uma criança batalhadora e sempre procura ajudar, mas é necessário ter seus limites bem determinados. Se deixado à vontade, apresenta reações das quais se arrepende posteriormente. Percebe-se que os pais respeitam essa característica de João, porém mostram-lhe a necessidade de auto-controle como algo fundamental para a profissão que almeja.

Alguns estudiosos desse tema procuram destacar a preparação e o apoio na adoção^{22,25,26}. Ressalta-se que, de acordo com esses autores, na verdade, a "preparação" deveria acontecer com todos aqueles que pretendem ter um filho, mesmo que esse seja biológico, mas isto poucos levam a sério.

O ato de adotar envolve uma enorme responsabilidade²³ e o medo de errar deve ser muito

grande. Na maioria das vezes, para esse autor, "os candidatos à adoção não passam por uma conscientização e apoio frente à sua decisão, mas somente por um processo de cadastramento e seleção".

Apesar dos poucos recursos de que dispõem, os pais dessa família procuram incentivar os filhos a buscar informações sobre o que pretendem do futuro em relação à profissão. Nos relatos, observa-se que os pais querem muito que os filhos completem pelo menos o ensino médio. Destacaram que é importante completar o ensino médio ou um curso técnico para poder trabalhar e ter recursos para fazer uma faculdade, já que não possuem recursos para o pagamento de uma. Hoje eles não vêem condições para seus filhos fazerem uma faculdade pública, pois julgam que esta seja para quem possui condições financeiras de "bançar" os filhos apenas estudando, o que não é o caso deles, segundo suas comunicações.

Estes pais procuram acompanhar o rendimento dos filhos na escola, porém, pareceu-me um acompanhamento ocasional, que acontece quando há uma entrega de boletins. Não há uma procura sistemática pela escola para ter retorno claro do desenvolvimento de João. O pai destacou que quando João está mal em uma disciplina, ele se recusa a estudá-la, possivelmente por não saber lidar com a frustração. Para sanar esse problema, existe uma espécie de aconselhamento sobre a necessidade de maior dedicação na disciplina em que está com baixo rendimento. O fato de João não querer estudar a disciplina que não está tendo bom rendimento pode ser por uma possível negação da dificuldade, ou negação da realidade em virtude de não saber lidar com o insucesso, tendo como possível consequência o abandono da disciplina.

Fazendo uma análise mais ampla, a família concluiu que possivelmente precise de uma integração maior. Como a família é muito grande, torna-se complicada essa integração em função das necessidades relacionadas ao trabalho. A mãe quase não pára em casa, devido às suas tarefas profissionais. O pai, nem no final de semana, dispõe de tempo, mas considera que isso seja

fundamental em uma família, pois se trata da educação dos filhos.

Família "B"

A composição familiar desse grupo é pai, no caso padrasto, cerca de 20 anos mais velho do que a esposa, mãe biológica, a filha, que chamaremos de "Ana", e a avó, que no fim da vida é cuidada pela filha e neta. Ana é uma garota de 17 anos e está no 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Porto Alegre.

Moram todos juntos, porém apresentam um histórico familiar que cabe ressaltar. Os pais na juventude foram namorados, casaram-se e separaram-se em virtude do rompimento matrimonial por parte da mãe. Esta, separada, gerou a filha proveniente de outro relacionamento. Foi abandonada pelo pai biológico de Ana e, sem ter como sustentar-se e a filha, voltou para o marido, que a aceitou juntamente com a filha. A menina cresceu em meio a um relacionamento conturbado, sua mãe assumiu o alcoolismo, vício que carrega desde a juventude, hoje se diz em recuperação. Sua avó, por problemas de saúde, passou a morar junto, necessita de cuidados especiais em virtude de problemas visuais provocados pela diabetes.

Parece que o padrasto gosta da "filha", mas cobra além das possibilidades que esta pode oferecer. Ana é responsável por cuidar de sua avó e resolver problemas ocasionados por sua mãe, que, aparentemente, apresenta um transtorno emocional e faz tratamento psiquiátrico.

Possuem uma condição financeira razoável, sem aparentar necessidades. Moram em um bom apartamento, amplo e com boa qualidade.

A família praticamente não conversa, o pai é o único que trabalha para manter o nível familiar. Sai cedo e chega tarde, querendo apenas relaxar.

A mãe relatou que cobra da filha boas notas, mas esta não responde às suas cobranças por não gostar de estudar. Nessas palavras da mãe, percebe-se que a cobrança é maior que o incentivo, que provavelmente não há.

Quanto à organização de tarefas, Ana é esforçada, pois controla a casa e os compromissos

escolares, mas não demonstra bom rendimento em relação ao que é cobrado pela escola.

Mencionaram que procuraram oferecer o melhor à filha, aconselhando-a a ter bom desempenho escolar. É importante ter apoio e destacaram perceber a responsabilidade da família na educação, por isso pagam uma escola particular que a eduque e ofereça as condições necessárias.

Sobre o ambiente familiar em relação ao desempenho escolar, aponta-se²⁷ indicadores de desvantagem na aprendizagem de alguém em meio a um grupo com problemas não resolvidos. Desta forma, o grupo com problemas tem seu ambiente de desenvolvimento prejudicado pela presença de circunstâncias adversas não resolvidas, que afetam e geram insegurança, receio e dúvida.

Talvez nem o padrasto, nem a mãe possuam serenidade suficiente para compreender e poder expressar-se sobre o relacionamento familiar. Parece não haver sintonia familiar, apenas moram juntos sem responsabilidades maiores. Acredito que isto ocorre devido à sua história passada. Trata-se de uma família disfuncional, com vínculos frágeis e denegridos por situações do passado que levaram à separação e à conseqüente desorganização familiar hoje vivenciada.

Quando questionados sobre como é tratada a individualidade de cada pessoa da família, houve um desabafo do pai ao expor a falta de comprometimento da mãe na educação de Ana. O padrasto fez o seguinte comentário: "como alguém irá conhecer limites se não lhe é ensinado?"

O respeito à diferença e o reconhecimento são frágeis nessa família. O que existe em grande escala é cobrança de resultados e a interferência, privando a singularidade de cada sujeito. Acredita-se que isso ocorre em conseqüência da condição familiar no passado, refletindo-se no presente.

O acúmulo de funções pode provocar baixo rendimento escolar²⁸, pois nessa fase da vida crianças ou adolescentes ainda não estão prontos para lidar com muitas situações ao mesmo tempo. É o que está acontecendo com Ana. Pode-se ressaltar a confusão de papéis e os ressentimentos que não foram elaborados pelos adultos.

Quanto à necessidade de estudo de Ana, declararam ser importante para o seu futuro.

Novamente, não aparece incentivo algum. O que fica claro são as cobranças sem uma meta definida para as mesmas. Essa família aparenta apenas morar sob o mesmo teto e conviver diariamente com um erro do passado.

Quando foi abordado o tema escola, a mãe destacou que nem sempre comparece na escola quando é chamada. Disse que sua saúde é precária e não pode deixar sua mãe só, a avó de Ana. O pai afirmou que a escola é cara e deve fazer a parte dela em ensinar.

Não conhecem os professores, pois geralmente tratam com a orientação escolar, quando há necessidade. Gostariam que Ana tivesse melhores notas, mas a mesma não se esforça.

Não houve clima para que pudesse questionar o que seria esforço, na visão deles, em virtude da forma como vivem e como se relacionam. Ana não tem condições, em um contexto como esse, de se dar bem nos estudos, ou mesmo querer esforçar-se.

Ambos querem que Ana estude, pois só com o estudo é que se consegue algo na vida, destacou o padrasto.

Ana parece ser uma boa menina. Sua bondade pode ser para compensar a realidade vivida, para tentar ser estimada e aceita pelo grupo. Ela precisa que outros gostem dela, mas nada faz por si mesma. Não há circulação de afeto, há cuidado material, físico, sem envolvimento afetivo. Ana parece viver carregando uma culpa que não é sua, estereotipada por um passado vivenciado pelos pais que refletem nela as conseqüências.

As estratégias de aprendizagem podem abrir novas perspectivas para a vida pessoal²⁹ e, até mesmo, permitir a estudantes, como no caso de Ana, ultrapassar as dificuldades promovidas pelo ambiente, de forma a conseguirem obter um maior sucesso escolar. Mas, para tanto, penso que essa família necessita de acompanhamento e de um tratamento especializado.

Família "C"

Essa família é composta por três pessoas: a mãe, um filho e uma filha.

Na juventude, a mãe engravidou de seu namorado, mas foi abandonada pelo mesmo; optou por não interromper a gravidez, motivo da separação. Seus pais lhe deram apoio, mesmo possuindo poucos recursos. Passou a trabalhar como faxineira e, com dificuldades financeiras, criava seu filho.

O tempo passou e ela conheceu alguém com quem começou a viver, nos fundos da casa de seus pais, onde mora até hoje. Com esse companheiro teve uma filha, hoje com 11 anos. Quando essa tinha apenas 3 anos, esse companheiro a abandonou. Ela, então, decidiu não ter mais nenhum tipo de relacionamento e passou a dedicar-se a seus filhos.

O garoto mais velho, hoje com 17 anos de idade, o chamarei de "Carlos", cursa o 2º ano do ensino médio. Carlos teve em seu avô a figura paterna e sentiu muito a perda do mesmo, há oito anos.

Essa família possui dificuldades financeiras e devido a essas não compartilha momentos de troca afetiva no grupo. A mãe trabalha muito para conseguir sustentar a casa e dar conta dos compromissos.

As dificuldades de aprendizagem podem ser causadas por variáveis pessoais³⁰, por ambientes desfavoráveis e por uma combinação interativa de ambos. Esse autor destaca a pobreza como um dos principais vilões em relação à aprendizagem escolar.

Essa família não apresenta regras, os filhos possuem liberdade de fazer as tarefas escolares em frente à televisão. A mãe destacou que orienta para que não façam dessa forma e, só quando é necessário, é usada a autoridade de mãe para que o estudo seja de forma adequada. Segundo ela, não há imposição, existem conselhos.

Os avós influenciaram de forma positiva tanto a vida particular, como a vida escolar de Carlos, em todas as suas fases. Até hoje, existem coisas que ele comenta apenas com a avó e não com a mãe. Isso se deve ao fato de ter sido criado praticamente pela avó, pois a mãe trabalha o dia todo e retorna para casa tarde da noite. Durante

algum tempo, Carlos chegou a morar com a avó e ser cuidado somente por essa.

A mãe acha que a avó fez um excelente trabalho com seu filho, exercendo uma influência benéfica na vida de dele. Afinal, ele é um bom garoto, segundo ela. As primeiras experiências educacionais³¹ da criança, geralmente, são proporcionadas pela família, e no caso de Carlos foi pela avó, com uma grande diferença de idade em relação a ele.

Enfatizo que a criança precisa ser educada em um ambiente emocionalmente estável²⁶ e consistente, no qual tenha experiência de aceitação e amor incondicionais. Carlos teve essa relação com sua avó, não com sua mãe, como ela mesma relata.

Carlos é um garoto querido por todos, devido à sua presteza. Ele gosta muito de fazer tarefas para outras pessoas, mas não em casa. Ele sempre se recusa a participar nas tarefas domésticas. Esse é um ponto de atrito e discussões entre mãe e filho. Talvez, isso se dê pelo fato de Carlos ter sido criado segundo as orientações da avó, mas parece carregar as marcas do sentimento de rejeição pelo fato da mãe não ter participado nessa etapa de sua vida.

Eles possuem liberdade de falar sobre tudo e discutirem sobre situações da vida cotidiana. Esse relacionamento parece mais de amigos do que de mãe e filhos, conforme a mãe de Carlos.

Esse relacionamento parece não ser firme com regras e papéis definidos, pois a mãe relatou que entra no quarto do filho só quando é extremamente necessário. É Carlos que cuida de suas roupas, o mesmo não ocorre com a filha, ou seja, parece que o sentimento de rejeição é recíproco entre Carlos e sua mãe.

Como forma de incentivo para os familiares, a mãe procura usar o elogio e agir com recompensas no grupo familiar. Parece uma espécie de troca para conseguir algo. Ficou claro em suas palavras que a mãe procura valorizar o ser humano, destacou que errar é normal, mas aconselha para que não aconteça novamente.

Carlos é um garoto firme e decidido nas suas posições, então a mãe tenta usar a autoridade

para fazê-lo estudar, pois ela acredita que ele não goste de estudar.

Carlos quis parar de estudar, mas não teve sucesso. Sua mãe não permitiu e ressaltou que o futuro depende somente dele e de mais ninguém, pois ela não possui condições financeiras para poder mantê-lo. Ela espera que Carlos estude e tenha sucesso em sua vida e, quem sabe um dia, possa ajudá-la.

Carlos é um garoto atencioso, mas pouco participativo nas atividades escolares, devido, possivelmente, à vergonha de perguntar.

Quanto à participação e ao relacionamento com os professores, a mãe destacou que praticamente não há, devido ao seu trabalho. Só vai à escola quando é intimada a participar, geralmente por causa de trabalhos, notas ou provas, nunca por indisciplina.

O relacionamento de Carlos com a irmã é tumultuado. Ambos têm ciúmes um do outro, mas sem agressões. A mãe diz que Carlos precisa ajudar em casa, visto que a mesma sai de casa às 8 horas da manhã e volta à noite e, aos domingos, faz faxinas para complementar a renda.

A criança, ou o adolescente depende dos adultos³², seja na orientação quanto nos estudos, ou no que se refere à parte financeira. Essa dependência se dá por aqueles que exercem a função paterna e materna, como é o caso de Carlos, que depende de sua mãe, porém, foi praticamente educado pela avó. Ressalta-se que a própria mãe mostra a necessidade e a carência de um companheiro na educação dos filhos.

A mãe destacou que é importante a presença masculina, especialmente a figura do pai. Pois, muitas vezes, ela precisa fazer o papel de pai e mãe, mesmo sem saber se está correto, isto principalmente na fase da adolescência. Então, ela julga a escola como importante na educação dos filhos. Sabe que a escola não vai suprir a falta do pai, mas acredita que possa auxiliar na orientação de Carlos.

Família "D"

Essa família é composta por cinco pessoas, os pais e três filhos. Todos moram juntos e possuem uma condição financeira baixa, porém aparentam esforço para manter a educação dos filhos. O mais

velho, com 19 anos, sempre estudou em escola particular. Irei deter-me em "Júlia", garota de 17 anos de idade, cursando o 2º ano do ensino médio. A filha mais nova ainda não está em idade escolar.

O casal mora junto, mas aparentemente não mantém diálogo quanto à educação dos filhos. Mudam de residência com muita frequência, devido à situação financeira. Discutem seus problemas na frente dos filhos e, estes, por sua vez, sentem-se culpados por tais problemas.

Consideram a situação econômica como sendo o grande empecilho e julgam que, se os filhos não estudarem, não terão as condições necessárias para enfrentar as exigências da sociedade.

Atribui-se à família³³ a garantia de sobrevivência de seus filhos e destacam que dentro da família se realizam as experiências básicas, as quais serão imprescindíveis no desenvolvimento e nas aprendizagens posteriores.

Júlia não tem apresentado bom desempenho escolar este ano. A mãe relatou que não cobra em relação aos estudos. Porém, quando percebeu que sua filha corria o risco de ser reprovada, colocou limites. Para tanto, tirou algumas regalias que esta possuía até que apresente melhora nos estudos. Destacou que não cobra que seus filhos sejam os melhores no estudo, mas quer que estes acompanhem com obrigação a aprendizagem e tenham bom desempenho escolar.

Os pais propõem regras, mas, segundo eles, seus filhos não gostam de estudar. A mãe evidencia que ao cobrar e acompanhar o estudo dos filhos, o retorno é certo. Em outras palavras, ela deixou claro que, quando coloca limites, estes devem ser cumpridos.

O pai salientou que muitos têm facilidade em estudar e outros necessitam seguir regras.

As tensões acumuladas nas relações familiares certamente ressurgirão na escola, a partir destas relações, sob a forma que a aprendizagem assume na vida escolar.

É fundamental, segundo a mãe, que os pais acompanhem de perto o desempenho dos filhos na escola e, quando necessário, devem orientá-los.

Eles destacaram que sempre que a escola os chama, eles comparecem. Porém, nesse ano, não

estão tendo muito tempo para acompanhar o desempenho de Júlia. Como consequência, essa optou por parar de estudar e trabalhar para ter o seu dinheiro, porém, os pais não permitiram e estabeleceram regras que deverão ser seguidas.

Foi dito pelo pai que o filho mais velho nunca precisou ser orientado quanto aos estudos, apresentando facilidade. Nessa época, a família praticamente não possuía problemas financeiros, como hoje. Porém, Júlia necessita de acompanhamento e orientação, devido às suas dificuldades.

O autor³⁴ refere-se à diferença de classes sociais, e chega a afirmar que crianças oriundas de ambientes familiares que oferecem maiores oportunidades para a aprendizagem chegarão à escola mais preparadas para aprender os conteúdos ministrados pelos professores. Pode não acontecer o mesmo com quem passa por uma experiência de maior ou menor pobreza, pois terá maior propensão ao fracasso escolar.

Ficou evidente que os pais procuraram dar o mesmo tipo de educação aos filhos, mas hoje percebem que isso não foi correto, pois estes são pessoas diferentes e com personalidades distintas.

Seu relacionamento em família é perfeito e com as demais pessoas também, mas Júlia é inibida na escola, possivelmente por não acompanhar a condição social das demais colegas. Parece sentir-se inferiorizada e isto, talvez, interfira na imagem e na estima de si mesma.

O sonho de Júlia é ser veterinária. Quando ela optou por parar de estudar, conforme relato da mãe, ela usou como argumento o sonho da filha em relação à profissão, questionando-a sobre como ela iria realizá-lo se não estudasse.

Os pais têm pouco contato com a escola e, quando este ocorre, é com a orientação. Em nenhum momento tiveram contato com os professores. Destacaram que, segundo a orientação escolar, todos os professores apreciam o comportamento de Júlia e, sua única dificuldade, é quanto ao rendimento em algumas matérias, embora todos assegurem que Júlia apresenta todas as condições para ter um bom desempenho.

A mãe destacou que a família é muito importante e, quando os pais não estão bem um com o

outro em seu relacionamento, os filhos ficam bloqueados para tomarem decisões e ilustra com as dificuldades de Júlia.

Situações adversas com relação à economia familiar atrapalham o estudo dos filhos. Júlia parece sentir-se culpada pelos problemas financeiros dos pais.

Família "E"

Essa família é composta por quatro pessoas. Os pais e duas filhas, uma já casada. Os pais não moram juntos, separaram-se há três anos. A filha mais velha casou-se quando estava ainda no 2º ano do ensino médio, ficou grávida do namorado, hoje seu marido. A filha mais nova cursa o primeiro ano do ensino médio, irei chamá-la de "Lúcia". É uma menina que aparentemente não apresenta motivos para ter dificuldades de aprendizagem, porém, não se desenvolve satisfatoriamente, de acordo com a visão atual de aprendizagem.

Os pais, hoje separados, não têm muitas posses, mas também não passam necessidades.

Os problemas que levaram o casal a separar-se foi o alcoolismo e, segundo a mãe, a falta de comprometimento do ex-marido com a família. Foi relatado que o pai, até mesmo, chegou a espancar a mãe na frente das filhas. O pai não tem relacionamento com a família e, quando marca um encontro com a filha, na maioria das vezes, não comparece. Ela sente-se rejeitada pelo pai.

Todo ser humano necessita de um ambiente saudável, que propicie desenvolvimento, principalmente os filhos, que merecem o respeito dos pais, para que possam amadurecer e ter independência. Dessa forma, a criança passa a ter referências seguras, consistentes e consciência de suas possibilidades, quando é capaz de sentir segurança interna, auto-estima, estabelecendo uma relação de trocas e acreditando em si. Acredita-se³⁵ que não é preciso que os pais sejam perfeitos, eles apenas devem ser atentos, sensíveis e humanos. Esse autor destaca o que exatamente falta para Lúcia, devido à desatenção de seu pai.

A mãe procura orientar a filha quanto às regras, e diz que elas são importantes, pois

colocam limites na vida. Segundo a mãe, Lúcia não esconde nada dela, mas não tem vontade de estudar e fazer as tarefas. Ela tenta ajudar, mas nem sempre a filha está disposta. Ficou claro que a mãe não consegue controlar os hábitos de estudo da filha, pois trabalha o dia todo. Ambas saem cedo e, à tarde, Lúcia fica só e dorme a tarde toda, segundo a mãe. À noite, Lúcia quer apenas assistir à televisão. Ambas têm conversado sobre a importância de estudar, mas está difícil de Lúcia dar retorno, de acordo com as exigências educacionais.

Com respeito às influências da família, a mãe destacou que foram tremendamente negativas, pois suas duas filhas cresceram vendo o pai desprezá-las e também a ela, conclui ser em virtude do álcool. Elas nunca tiveram o hábito de estudar, e tão pouco ambiente para estudo. Enfrentaram um período que ficaram aproximadamente três meses sem luz em casa devido à falta de dinheiro, pois tudo que o pai ganhava gastava em bebida e obrigava a mãe a dar o que ganhava para pagar dívidas.

Hoje separada, orienta melhor a menina, mas ainda não consegue fazer com que ela queira estudar. Ela acredita que a baixa auto-estima de Lúcia deve-se à rejeição paterna. A filha mais velha casou-se cedo, a mãe pensa que foi para sair de casa. Ela odeia o pai, segundo sua mãe.

Lúcia está fazendo terapia, a mãe espera que isso a ajude a compreender melhor as coisas e a aceitá-las. Lúcia é muito amiga do namorado de sua mãe, ambos conversam muito, segundo ela.

Lúcia tem total liberdade com sua mãe e vice-versa; somente as duas moram juntas e, à noite, há tempo para conversar, mas a televisão atrapalha. A mãe destacou que tem medo das amigas de Lúcia, disse que a orienta quanto ao que não é bom, pois ela é só uma adolescente de 15 anos. Não quer que Lúcia siga os mesmos passos da irmã e pare de estudar.

Lúcia possui condições para estudar e é orientada para isso, mas ela parece não reagir. Apresenta grande potencial, precisa apenas saber lidar com tudo isso, ressalta a mãe, um pouco emocionada.

Lúcia recebe estímulo da mãe, que procura conversar sobre tudo com ela, e sobre os estudos, principalmente. A mãe é professora, e diz saber como é um aluno com problemas de aprendizagem. Destaca que sua filha não tem problemas para aprender, ela não está motivada para estudar. A mãe frisou que esse problema tem a ver com ela e com o pai dela, devido às suas dificuldades de relacionamento em função da bebida. A mãe disse já ter pedido várias vezes ao pai que, pelo menos, trate Lúcia com respeito, que é o mínimo que um filho merece. A mãe destacou que Lúcia ama o pai, mas ele só enxerga a bebida, e acrescentou: "ele destruiu nossa família e percebe que está acabando com nossa filha".

Lúcia tem recebido a ajuda da mãe para estudar, mas a mãe enfrenta dificuldades, pois é professora de séries iniciais e já faz muito tempo que não tem contato com o que Lúcia está estudando. Disse não ter condições de pagar aulas particulares, pois paga aluguel, escola particular e terapia para Lúcia, o que sobra é para alimentação. A mãe diz: "faço todo o possível para não deixar faltar nada para ela".

A mãe de Lúcia tem ótima relação com a escola, pois trabalha no mesmo local onde a filha estuda, assim, encontra-se com os professores praticamente todos os dias. Segundo a mãe de Lúcia, todos dizem não compreender os motivos pelos quais Lúcia não consegue se desenvolver. Alguns chegam até a dizer que ela tem tudo para se dar bem. A mãe desabafa: "eles não entendem o que nós passamos".

A mãe de Lúcia contou que tem conversado muito com a orientadora escolar. Isso tem ajudado Lúcia. Na conversa, ela é orientada sobre os estudos e matérias que não está bem e necessitam de estudo.

Chamou a atenção a seguinte frase: "Sei que Lúcia pode perder o ano, não é o que quero, mas talvez possa ser melhor ela repetir, pois ela realmente não está aprendendo quase nada".

Ficou evidente que a mãe de Lúcia gostaria que o pai percebesse a filha que tem e lhe desse o valor que ela merece, e acrescentou: "Isso não é fácil, ele precisa querer e não acredito que isso ocorrerá".

UMA REFLEXÃO FINAL

Nos relatos, a partir das entrevistas, constatou-se a relação entre as expectativas, os investimentos familiares e a dificuldade para aprender, por esse motivo algumas falas ficaram inalteradas, por serem relevantes e explicativas do fenômeno pesquisado.

Ao analisar os encontros com os pais, surgiu a proposta de formar um grupo de apoio às famílias, com a presença de alguns especialistas, entre eles psicopedagogos, que possam atuar junto aos pais e aos professores na tarefa de ensinar e aprender.

A educação é um processo sério, que exige comprometimento e disponibilidade, tanto dos pais quanto dos professores.

A educação necessita de trabalhos e discussões como as indicadas, já que nunca se viu tantos problemas relacionados ao ensinar e ao aprender como em nossos dias.

Acreditamos que essa pesquisa traz colaborações e reflexões pertinentes sobre os espaços familiar e escolar na dinâmica do ensinar e aprender. Destaca-se essa idéia, pois muitos professores e pais agem como se aprender fosse uma função tão natural quanto respirar ou andar.

É fácil encontrar, em inúmeros livros e artigos, conselhos sobre como agir em relação ao ensino e à aprendizagem de crianças e

adolescentes. Entretanto, muito deve ser construído, questionado e estudado sobre o modo como as novas gerações são preparadas para o futuro, para a vida em sociedade. E quando nos referimos à sociedade, nos reportamos à casa, à escola e à rua.

Os problemas na infância e adolescência podem nos ameaçar de muitas maneiras, portanto, devemos rever nossas posições em termos de confiabilidade e segurança.

Para finalizar, lembramos de algumas frases³⁶ que podem ser úteis tanto para pais como professores:

Filhos

"Vossos filhos não são vossos filhos.

São os filhos e as filhas pela aspiração divina pela vida.

Vêm por vosso intermédio, mas não de vós;

E embora estejam convosco, não vos pertencem.

Podeis conceder-lhes vosso amor, mas não vossos pensamentos;

Pois têm seus próprios.

Podeis abrigar seus corpos, mas não suas almas;

Pois elas abrigam-se no amanhã, que não podeis visitar nem mesmo em sonho.

Podeis esforçar-vos por ser como eles, mas não procureis torná-los iguais a vós."

SUMMARY

Family and school learning

This research was intended to provide some understanding about family organization and its implications to the school process of children and teenagers who have learning troubles. The information were obtained through interviews with families chosen by the school. It made possible to investigate family relationships that lead to obvious learning difficulties. This study was based on the analysis of theoretical references on the subject. A great deal of research have been devoted to understand the reasons for children's school failure along the time. Amidst the reasons pointed out by studies, one usually sees the influence of the social origin and the teacher's educational practice on the children's emotional and intellectual stimuli patterns. But the relationship between the family and the learning process do not appear clearly at those studies. Learning is connected to social action. Educational guidance is vital for people, both at educational institutions and within families. I think that learning and school performance depend first on the family interrelations and then on the relationship between teacher and student. If, in the past, schools and families had apparently unrelated goals, they now both begin to be seen as participants in the education process. Although different, they try to achieve complementary objectives.

KEY WORDS: Family relations. Learning. Learning disorders.

REFERÊNCIAS

1. Tiba I. *Disciplina: o limite na medida certa*. 2ª ed. São Paulo:Gente;1996.
2. Freinet C. *Conselhos aos pais*. São Paulo: Estampa;1974. (Coleção Técnicas de Educação, n. 6).
3. Tiba I. *Quem ama educa*. São Paulo: Gente;2002.
4. Kaloustian SM. *Família brasileira, a base de tudo*. São Paulo:Cortez;1988.
5. Gokhale SD. *A família desaparecerá?* Revista Debates Sociais 1980;30.
6. Ramos MJB. In: La Rosa J. *Psicologia e educação: o significado do aprender*. Porto Alegre:EDIPUCRS;2001.
7. Sisto FF. *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Vozes;2002.
8. Sukiennik PB. *O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes*. Porto Alegre:Mercado Aberto;1996.
9. Zagury T. *Limites sem trauma*. Rio de Janeiro:Record;2001.
10. Fernández A. *A inteligência aprisionada*. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre:Artes Médicas;1990.
11. Eizirik C. *O ciclo da vida humana*. Porto Alegre:Artmed;2001.
12. Taille Y. *Limites: três dimensões educacionais*. 3ª ed. São Paulo:Ática;2002.
13. Gardner RA. *Casais separados: a relação entre pais e filhos*. São Paulo:Martins Fontes; 1980.
14. Souza ASL. *Pensando a inibição intelectual. Perspectiva psicanalítica e proposta diagnóstica*. São Paulo:Casa do Psicólogo;1995.
15. Polity E. *Inibição intelectual e tramas de lealdade familiar*. *Insight-Psicoterapia* 1997;24-7.
16. Vygotsky LV. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes;1991.
17. Rego TC. *Vygotsky: uma perspectiva sócio-*

- cultural da educação. Petrópolis:Vozes;1998.
18. Maturana EM. A criança, o insucesso escolar precoce e a família: condições de resiliência e vulnerabilidade. In: Maturana EM, Loureiro SR, Zuardi AW, orgs. Estudos em Saúde Mental. Comissão de Pós-Graduação em Saúde Mental - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto;1997.
 19. Alosp P. Transtornos emocionais. São Paulo: Summus;1999.
 20. Andolfi M. Por trás da máscara familiar. Tradução: Maria Cristina R Goulartt. Porto Alegre:Artes Médicas;1984.
 21. Moraes R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual qualitativa. Porto Alegre:PUCRS; 2002. (Mimeo).
 22. Ramos MG. Análise de conteúdo e análise de discurso: as metáforas como instrumento de busca de superação das dúvidas e dos conflitos. 1999. (Mimeo).
 23. Maldonado MT. Os caminhos do coração: pais e filhos adotivos. São Paulo:Saraiva; 1995.
 24. Vargas MM. Adoção tardia: um estudo do processo de adaptação criança-família [Dissertação de Mestrado]. Campinas: PUCAMP;1994.
 25. Andrei DC. Reflexões sobre a "adoção tardia". 1997. Manuscrito não publicado.
 26. Mouly GJ. Psicologia educacional. São Paulo:Pioneira;1970.
 27. Fergusson DM, Lynskey MT, Horwood LJ. Factors associated with continuity and changes in disruptive behavior patterns between childhood and adolescence. *J Abnorm Child Psychol.* 1996;24(5):533-53.
 28. Rutter M. Separation, loss and family relationships. In: Rutter M, Hersov L, orgs. *Child psychiatry: modern approaches.* Oxford:Blackwell;1977.
 29. Silva AL, Sá L. Saber estudar e estudar para saber. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal:Porto;1997.
 30. Romero JF. Os atrasos maturativos e as dificuldades na aprendizagem. In: *Desenvolvimento psicológico e educação.* v.3. Porto Alegre:Artes Médicas;1995.
 31. Piletti N. Psicologia educacional. São Paulo:Ática;1984.
 32. Bossa NA. Do nascimento ao início da vida escolar: o que fazer para os filhos darem certo? *Rev Psicopedagogia.* 1998;17.
 33. Moreno MC, Cubero R. Relações sociais nos anos pré-escolares em desenvolvimento psicológico e educação. Porto Alegre:Artes Médicas;1995. p.190-202.
 34. Valmaseda M. Os problemas de linguagem na escola In: *Desenvolvimento psicológico e educação.* v.3. Porto Alegre:Artes Médicas; 1995.
 35. Buscaglia L. Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record;1993.
 36. Gibran K. O profeta. São Paulo:Martin Claret;2003.

Trabalho realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

A pesquisa foi realizada em 2006, numa instituição escolar, particular, em Porto Alegre, RS.

Artigo recebido: 12/03/2007

Aprovado: 07/06/2007



ABPp: GESTÃO 1991-1992. CONSTRUINDO A IDENTIDADE BRASILEIRA DA PSICOPEDAGOGIA

Mônica Hoehne Mendes

É muito gratificante poder contar esse pedaço da história da ABPp, porque foi possível lembrar das ações tão importantes que ajudaram a enriquecer a identidade da psicopedagogia no Brasil. Vocês irão entender melhor ao lerem a descrição dos acontecimentos deste período!

O período desta gestão foi de fundamental importância para a história da Psicopedagogia no Brasil, história esta que teve como ponto de partida modelos oriundos de outros países e caminhava, gradativamente, para a construção de seu próprio modelo. Nesta gestão, nos propusemos a analisar, de maneira criteriosa, o crescimento e o desenvolvimento da atuação deste profissional. Este foi o fio condutor de nossos eventos.

No início desta gestão, uma de nossas iniciativas foi mudar o formato do periódico que era publicado pela ABPp, até então denominado "Boletim", em forma de uma pequena brochura. Este passou a se apresentar no tamanho de uma revista convencional e a denominar-se Psicopedagogia – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, com uma programação gráfica mais leve. Naquele momento, sua publicação era semestral.

COMEÇANDO A PENSAR NO RECONHECIMENTO DA PROFISSÃO

Naquele momento, a questão do reconhecimento da profissão já inquietava um número expressivo de psicopedagogos, o que gerou um movimento de discussões e reflexões no grupo de pessoas que constituíam o Conselho Administrativo da ABPp, o que se estendeu nas gestões seguintes.

Ao lado disto, o outro aspecto que continuava ocupando nossa atenção era a formação do psicopedagogo, ou seja, a competência dos cursos que formam estes especialistas. Isto, como em gestões anteriores, nos levou a convidar os coordenadores dos referidos cursos a participar de nossas discussões sobre "As áreas de conhecimento" e "Campos de atuação" do psicopedagogo (trabalho iniciado com a colaboração de Sara Pain), o que lhes possibilitava (re)pensar a grade curricular dos cursos pelos quais eram responsáveis.

CÓDIGO DE ÉTICA

Conscientes do momento histórico que atravessávamos, elaboramos o Código de Ética, o que era essencial, já que não tínhamos (como até hoje não temos) nossa profissão reconhecida. Este passou a ser o documento norteador dos

Mônica Hoehne Mendes – Mestre em Educação pela Universidade São Marcos – São Paulo

Correspondência

Mônica Hoehne Mendes

Rua Carlos Sampaio, 304 – Cj. 51 – sala 03 – Paraíso
São Paulo – SP – 01333-020

Tel.: (11) 3287-8406

E-mail: monicam51@hotmail.com

Princípios da Psicopedagogia, das Responsabilidades Gerais do Psicopedagogo, das Relações deste com outras Profissões, sobre a Importância do Sigilo, etc. Este documento foi publicado na Revista Psicopedagogia nº 38.

ESTATUTO

Outro documento que mereceu nossa atenção nesta gestão foi o Estatuto vigente desde 1986, quando passou por adaptações, pela passagem de Associação Estadual para Associação Brasileira. Depois disto, cinco seções e duas subseções (hoje denominados de núcleos) foram criadas, o que demandava maior atendimento às idéias, necessidades e dificuldades a serem sanadas por parte da Associação de visão nacional. Portanto, já requeria uma revisão. Esta reformulação foi empreendida pelos membros do Conselho Administrativo e por uma comissão que tinha por objetivo aprofundar as discussões levantadas em reuniões de conselho. Na seqüência, as reformulações foram votadas em Assembléia Geral, no II Congresso de Psicopedagogia.

Entre as atualizações feitas, reviu-se no Cap. III Art. 11º, sobre sócios (hoje associados) da ABPp, em especial o então nomeado Sócio Titular. No artigo 12º foram esclarecidas as condições para que o associado contribuinte adquirisse o status de Associado Titular, bem como ficou estabelecida a valorização interna pela ABPp sobre associado, mostrando a preocupação presente na Diretoria e Conselho Administrativo com a identidade, formação e reconhecimento profissional na Psicopedagogia.

Também foi significativa a reformulação feita no Capítulo V da Administração, Art. 29º, quando se introduziu a criação do Conselho Nato, que juntamente com os Conselho Nacional e Fiscal e Diretoria da ABPp, compõe os Órgãos Administrativos da ABPp. O Conselho Nato teve como principal disparador para sua criação e reconhecimento, a valorização como memória viva de dirigentes de anteriores Diretorias da ABPp, seus percalços e experiências para a construção desse novo empreendimento brasileiro, a Psicopedagogia e a ABPp.

OS PRIMEIROS ASSOCIADOS TITULARES

Nesta gestão, mais uma ação importante foi iniciada pela ABPp, conceder título de associado titular mediante a apresentação de curriculum vitae comprovado, mormente em relação a cursos e demais atividades diretamente relacionadas à área da Psicopedagogia, comprovação de terapia pessoal, de supervisão e a leitura de memorial. Esta iniciativa passava a conferir maior legitimidade aos profissionais psicopedagogos.

ATIVIDADES CULTURAIS

A ABPp, no cumprimento de suas funções, promoveu o desenvolvimento, aprimoramento técnico e científico de seus associados e a divulgação da Psicopedagogia por meio da realização de Seminários, Conferências, Reuniões Culturais, Encontros e um Congresso. Vejamos os temas que foram abordados em nossos eventos:

Reuniões Culturais:

- O que é diagnóstico psicopedagógico?
- A intervenção psicopedagógica
- De Narciso a Édipo (um percurso da aprendizagem, na visão psicanalítica)
- Da clínica à sala de aula
- O símbolo e o brinquedo

Conferências:

- As quatro dimensões simbólicas no aprendizado com Carlos Amadeu Byington
- Psicanálise e Psicopedagogia com Amélia Thereza de Moura Vasconcelos

Seminários:

- Conversando sobre Vygotsky e Wallon
- Como interagem corpo e aprendizagem
- A TV, o vídeo e suas aplicações na psicopedagogia
- Aprendizagem na rede particular de ensino
- A participação da família na construção do conhecimento

REPRESENTAÇÃO DA ABPp

Além disto, a ABPp se fez presente em vários eventos psicopedagógicos de diversas localidades:

Taubaté, Ubatuba, Curitiba, Goiânia, São José do Rio Preto, Fortaleza. Além disso, participou de eventos promovidos por outras Entidades, como o XI Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil e IX Congresso Latino-Americano de Neurologia Infantil, II Congresso Latino-Americano de Neuropsicologia e I Congresso Brasileiro de Neuropsicologia, VI Encontro Paranaense de Psicologia. Estivemos presentes, também, em diferentes Universidades: Universidade Paulista -UNIP, Universidade de Guarulhos e OSEC.

CONGRESSO

Esta gestão tentou ressaltar a produção psicopedagógica brasileira, ao iniciar a organização deste evento, concordamos que estava na hora "de trabalhar com a prata da casa" (sic), isto é, neste congresso, não tínhamos nenhum convidado estrangeiro, nem mesmo dos países vizinhos da América Latina. Devo dizer, que alguns nomes marcantes dos países vizinhos ficaram um tanto decepcionados com esta nossa decisão.

Este foi o II Congresso Brasileiro de Psicopedagogia e V Encontro de Psicopedagogos, denominado "A Práxis Psicopedagógica Brasileira", realizado no Teatro Elis Regina (Anhembi). Recebemos um grande número de trabalhos enviados por pessoas que desejavam apresentá-los no Congresso. Estes trabalhos foram lidos e selecionados pelos membros do Conselho da ABPp e, desta forma, conseguimos organizar um evento que contemplava as características científicas que um Congresso requer.

Um número significativo dos trabalhos apresentados neste evento foi publicado em um livro, que levou o mesmo nome do Congresso, outros foram publicados em nossa revista.

DIRETORIA

A diretoria desta gestão era composta por:

- Mônica Hoehne Mendes

- Maria Célia Malta Campos
- Sônia Maria Colli de Souza
- Claudete Sargo
- Cybelle Weinberg
- Suely Grimaldi
- Ademar de Souza
- Rosana Bachiega
- Nívea Fabricio

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de encerrar este relato com o poema de Fernando Pessoa, o qual encerrou a fala de apresentação da abertura do II Congresso:

*Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio
Não é bastante para não ser cego
Para ver as árvores e as flores.
É preciso também não ter filosofia nenhuma.
Com a filosofia não há árvores: há idéias apenas.
Há só cada um de nós, como uma cave.
Há só uma janela fechada, e todo mundo lá fora;
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.*

O diferencial desta gestão foi o trabalho realizado por uma equipe de diretoria extremamente coesa, sintonizada com a divulgação da Psicopedagogia e procurando elevar a seriedade do fazer psicopedagógico.

Acreditamos que não necessitamos mais "pensar" numa Psicopedagogia no Brasil num estado de "vir a ser". Em 1991, a Psicopedagogia já estava se institucionalizando, segundo a visão de Berger e Luchmann, hoje, eu tenho certeza de que ela está legitimada!

A partir de dezembro de 1992, a ABPp estava pronta para receber a próxima diretoria, presidida por Maria Célia Malta Campos, que abriu outras frentes!

Trabalho realizado na ABPp - São Paulo, São Paulo, SP.

Artigo recebido: 12/05/2007

Aprovado: 16/06/2007



ABPP: GESTÃO 2002-2004

Maria Cecília Gasparian

"Há três coisas que não voltam atrás: a flecha lançada, a palavra pronunciada e a oportunidade perdida"
Provérbio Chinês

Ao receber o convite para escrever sobre a gestão 2002-2004 sob minha direção, num primeiro momento, fiquei refletindo sobre com o que poderia contribuir e como foi a nossa administração, depois, como poderia fazê-lo sem citar datas e nomes.

Não é fácil escrever, pois sei que nenhum espelho reflete melhor a imagem de alguém do que suas palavras e atitudes. Gostaria de dizer coisas importantes, mas, infelizmente, não tenho ainda essa capacidade.

Começo, então, este artigo, de uma forma diferente. Não pretendo tecer nem um extenuante agradecimento a todas que participaram desta gestão e muito menos descrever todos os feitos e os não feitos neste período.

Este artigo vai em forma de reconhecimento e gratidão à todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, participaram no período de 2002 a 2004 para o desenvolvimento de uma Associação que se propõe a consolidar uma atividade imprescindível para a melhoria da Educação, mas principalmente que se dispõe a trabalhar com as pessoas que sofrem por aprender e para aprender.

Trabalhamos com essa e com todas as dores (nossas e a dos outros): das perdas, das incertezas, de um mundo injusto e desigual. Este fato, fio condutor das nossas ações, nos levou, cada vez mais, a nos unirmos para auxiliar a todos,

mas principalmente a nós mesmas para compreender este mundo, e porque não dizer a compreensão de nós mesmas!

Falar de minha gestão provoca um gosto de saudades pelo simples fato de ter tido um grupo gestor unido, amigo e muito colaborativo. Fiz grandes amizades que perduram até hoje, e sou grata a esta Instituição por ter me dado a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas maravilhosas e profissionais muito competentes; todas empenhadas em dar continuidade às atividades desenvolvidas nas gestões anteriores.

Relatar minha gestão implica em falar sempre no plural, fato que aprendi com a conselheira Claudete Sargo, e nas nossas reuniões de conselho - momento de encontro com todas as Seções, Núcleos e conselheiras nas trocas de experiências. Era um momento rico, de crescimento pessoal e institucional, pautado pela alegria do encontro, pelo reconhecimento do trabalho de cada uma das Seções e de cada Núcleo, mas principalmente de grande humildade por parte de todas as conselheiras mais experientes, dispostas a nos ensinar os caminhos tortuosos e complexos da gestão de uma instituição séria e que se propõe a cumprir grandes ideais.

Uma das coisas que mais me impressionou na ABPP foi o espírito de solidariedade entre todas as gestões passadas, onde a cooperação e a vontade de desenvolver e fortalecer a nossa identidade como Psicopedagogas era - e é até hoje - a tônica desta Associação.

Maria Cecília Gasparian – Psicopedagoga e Terapeuta.

Correspondência

Rua Granja Viana - Cotia - SP

Tel: (11) 4702-2192

E-mail: mcgasparian@uol.com.br

Na realidade, começamos esta gestão todas juntas, sem conhecer muito bem os trâmites e os bastidores da ABPp. Algumas de nós - como no caso de Quézia, Maria Alice, Vânia e Silvia Amaral - já tínhamos participado da gestão anterior, de Nívea, mas tudo era novo, pois estaríamos ocupando novos cargos. Confesso que isso provocou em mim uma grande ansiedade e insegurança, que se transformaram em desafio, pois tínhamos que administrar uma organização de abrangência nacional, com Seções e Núcleos distribuídos por todo o Brasil.

Comecei atuar na ABPp, em 1999, na gestão de Nívea, a convite da conselheira Elizabeth Polity, que na época era Diretora Financeira e, por motivos pessoais, não poderia assumir este cargo. Foi uma experiência marcante e que me deu a base e a estrutura para que, em 2002, assumisse a presidência da ABPp Nacional.

Iniciamos com uma diretoria que em grande parte não havia participado de nenhuma diretoria anterior, caso de Maria Irene Maluf, que nesta gestão era minha diretora Cultural. Ela me foi apresentada pela Ana Lúcia Mandacaru Lobo e foi uma das melhores indicações e "aquisições" da nossa gestão. Neusa também não pertencia a nenhuma diretoria anterior e cumpriu com galhardia a difícil tarefa de ser a Secretária, ficando com a responsabilidade de escrever as atas das reuniões.

Iniciamos nossa gestão com a mudança de sede no ano de 2002, quando da gestão de Nívea foi comprado um imóvel maior na Rua Teodoro Sampaio, onde a ABPp está até hoje. Fizemos uma pequena reforma e nos instalamos por lá.

Começamos, então, nossas atividades, que representavam grandes desafios. Um deles era fortalecer a Revista Psicopedagogia, que ficou sob a orientação de Maria Irene Maluf, em 2003, que assumiu o cargo de Vice-Presidente, quando Vânia, infelizmente, saiu da diretoria. Confesso que não faria melhor. Sinto um profundo orgulho ao lembrar que a Revista Psicopedagogia tomou o rumo que todas nós estávamos esperando: foi indexada nos seguintes órgãos:

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

Maria Irene aperfeiçoou a qualidade dos artigos, para que esta revista conseguisse se qualificar para estas indexações. Lembro que foi um trabalho árduo, mas muito gratificante.

Implantamos, também, o Ciclo de palestras para estudos continuados, em outubro de 2002, que começou timidamente, com alguns poucos associados e simpatizantes, mas que aos poucos foi se consolidando. Eram reuniões que aconteciam na 3ª quinta-feira de cada mês, sempre apresentando um tema interessante. Não posso deixar de citar o empenho de Wylma Ferraz Lima, Cristina Qulici, Andréa Racy e Sandra Lia, o grande esforço de todas elas na divulgação deste evento e nas noites despendidas para acolher todas as pessoas que vinham para as palestras.

Em 2003, lançamos o primeiro boletim "Diálogos Psicopedagógicos", com o intuito, entre outros objetivos, de divulgar o trabalho da ABPp e de dar oportunidade para os profissionais que se iniciavam neste campo publicarem suas experiências. Foi uma grata surpresa ao ver a quantidade de e-mails buscando uma comunicação mais direta com a ABPp. O boletim, que também começou de uma forma tímida, sob a direção da Maria Irene, hoje está em sua 8ª

edição, graças ao empenho e à dedicação da atual gestão de Maria Irene.

Iniciamos, também, o Projeto Pertencer, sob a coordenação de Silvia Amaral, que tinha por objetivo dar oportunidade a novos profissionais de exercerem uma prática clínica com supervisão e com instituições parceiras com atendimento à população menos favorecida.

Embora estivéssemos muito empenhadas na regulamentação da profissão, neste momento histórico, o governo foi mudado e, com ele, os Deputados Federais também e ficamos sem grandes apoios. O Projeto de Lei que, na gestão de Nívea, tinha saído da Comissão de Educação, foi para a Comissão de Constituição, Justiça e Redação e, infelizmente, não conseguimos tirá-lo de lá. Neste momento, agradeço o empenho e a dedicação da conselheira vitalícia Neide Noffs, que, com um grande esforço pessoal, buscou todas as alternativas possíveis para que nosso Projeto de Lei andasse mais alguns passos. Lembro das nossas inúmeras visitas ao Congresso Nacional, distribuindo as revistas aos ilustres Deputados, sempre com a promessa de nos auxiliarem nesta empreitada, mas nada foi feito. A você Neide, meu eterno reconhecimento pelo seu trabalho, sempre impecável, amigo e acolhedor, você foi quem me ensinou os tortuosos caminhos da política. Rimos e choramos muito, mas consolidamos uma grande amizade e cumplicidade.

Para finalizar esta recordação, tenho não só a necessidade ética, mas, principalmente, a consciência moral de externar meu profundo respeito e gratidão pelo apoio, laços de lealdade, solidariedade e união de todo este grupo de abnegadas amigas que se dispuseram a me auxiliar nesta difícil tarefa. Todas, sem exceção, fazem parte da minha história e sem elas confesso que não conseguiria fazer nada.

E agora minhas palavras finais... o que aprendi com todas vocês.

Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final. Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário, perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver.

Encerrando ciclos ou terminando capítulos, o importante é deixar na lembrança os momentos da vida que já se acabaram. Dando espaço para a renovação (re-nova-ação), ou seja, uma ação de continuidade, mas de uma forma peculiar que a faz nova pela sua especificidade de diferente.

Felizes aqueles que, como eu, ao cabo de uma jornada, podem olhar para trás e ver, no solo do caminho percorrido, as marcas do afeto, da solidariedade, do companheirismo e do amor ao próximo. Este fato me enche de alegria, reforça em mim a noção de responsabilidade e me torna para sempre grata pelo apoio recebido neste período que estive à frente desta Associação.

Aprendi muito com todas e com tudo. Aprendi, por exemplo, a ter mais clareza de pensamento, a tratar as coisas simples com a merecida importância e as coisas importantes com a devida simplicidade. Tenho a consciência que deleguei poder e não tarefas a esta equipe.

Aprendi, também, que não se deve confundir vocação com obrigação. Não somos obrigadas a nada. Mesmo quando realizamos algo significativo, se pensarmos nele como compromisso ou trabalho, sem o necessário gosto e motivação, alguma coisa está errada conosco. Por mais que concretizemos feitos importantes, por motivos sinceros, se sua realização não for feita com prazer, sentiremos mais esforço e imposição do que felicidade e conforto. Ninguém deve viver e trabalhar sem contentamento.

Aprendi que sou falível. E, por ser falível, só aceitamos mudar quando notamos nossa falta de habilidade em tratar a nós mesmas e aos outros; quando admitimos ter uma tendência a subestimar ou a superestimar tudo e todos; quando percebemos o quanto nossa consciência é fechada; e quando reconhecemos nossa impotência e falibilidade diante das nossas decisões.

Para promovermos mudanças não necessitamos procurar novas paragens, e sim possuir novos olhares.

Experiências felizes ou infelizes são passos valiosos em nossas vidas, desde que percebamos o quanto elas nos têm para ensinar e mostrar. E esse período de convivência me

ensinou a ver o mundo com outros cenários e as pessoas com outras roupagens.

Na realidade, quem se permite mudar pode ficar, inicialmente, numa situação desconfortável, visto que poderá ficar exposto a algo com que não contava ou que não havia percebido. O que acontece é que, quando alteramos o nosso "status quo", modificamos nossa antiga maneira de interpretar, entender, expressar e dar sentido e importância às coisas.

A partir disso, nossas zonas de estabilidade ficam temporariamente ameaçadas; nosso jeito anterior de ser e ver não funcionam mais. Tudo isso acarreta em nós uma batalha interna que gera desconfiança, medo e insegurança, até que nos reestruturamos novamente.

A propensão à infalibilidade, o rigor contra as mudanças e as amarras da auto-suficiência obstrui a arte de pensar e discernir. Isso me faz pensar que, na escola da vida, somos eternos aprendizes.

A fraqueza, gerada pelo orgulho, em não confessar que erramos ou que não sabemos levamos a cometer muitos desatinos, tanto no campo profissional quanto nas relações humanas.

É imaturo e ingênuo aquele que pensa que nunca tenha nada a aprender com as experiências alheias.

Por tudo isso valeu a pena, sempre, lutar pelos princípios da ética e da dignidade, primeiro pela nossa própria conduta como humano e depois pela postura e atitude profissional.

Confesso que não consegui colocar em prática tudo o que desejava, tinha talvez em lugar muito alto os meus objetivos.

Hoje, mais madura, vejo que muito ainda poderia ter feito.

Espero que as Diretorias vindouras possam realizar tudo o que for planejado. Que a harmonia, o bom senso, a alegria e o espírito de equipe prevaleçam como foi o da nossa gestão.

Desejo muitas realizações, muita paz e muita alegria nas próximas gestões e que todas sintam a mesma felicidade que tive a oportunidade de viver nestes anos de trabalho na ABPp.

Agradeço a todas vocês por terem me proporcionado esta possibilidade de crescimento e reflexão.



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 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) 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-Descritores em Ciências da Saúde", publicação da Bireme (www.bireme.br/terminologiaeensaude)). 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 *Cumulated 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.

ABREVIACÕES / 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*.

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), Bibliografía 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 Sociais 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. Limite: 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. Limite: 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. Limite: 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 sumisión o publicación. Cuando de la publicación, pruebas impresas serán enviadas a los autores, debiendo ser revisadas y devueltos 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 debem 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 permisión 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/terminologiaeamsaude)). 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 epistemología 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 permisión, 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.

Maria Cristina Limeira B. Vianna
Tirol – Natal – RN
(84) 9407-9698
cristinalviana@gmail.com
Tania M. Leiros C. Cavalcanti
Petrópolis – Natal – RN
(84) 3221-3068
tanialeiros@uol.com.br

RIO DE JANEIRO

Ana Maria Zenicola
Flamengo – Rio de Janeiro – RJ
(21) 2556-3767
anazenicola@ig.com.br
Clelia Argolo Ferrão Estill
Leblon – Rio de Janeiro – RJ
(21) 2259-9959
cestill@terra.com.br
Clytia Siano Freire de Castro
Ipanema – Rio de Janeiro – RJ
(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

Fátima Galvão Palma
Niterói – Rio de Janeiro
(21) 2710-5577/9749-8391
fatimagp@nitnet.com.br

Heloisa 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

Ada Maria Gomes Hazarabedian
São Paulo – SP
(11) 6261-2377
adamariagh@yahoo.com.br

Alexandra M. Cristina Colini
Vila Olímpia – São Paulo – SP
(11) 3848-0906
alexandracolini@uol.com.br

Aline Reck Padilha Abrantes
Centro – Araraquara – SP
(11) 3331-3377

Ana Lisete P. Rodrigues
Jardim Paulista – São Paulo – SP
(11) 3079-0456
analisete@uol.com.br

Ana Lucia de Abreu Braga
Ribeirão Preto – São Paulo – SP
(16) 3021-5490/9994-7224
anaabbraga@yahoo.com.br
Andrea de Castro Jorge Racy
Vila Mariana – São Paulo – SP
(11)5572-1331
andrea.racy@terra.com.br

Beatriz Judith Lima Scoz
São Paulo – SP
beatrizscoz@uol.com.br

Beatriz Piccolo Gimenes
São Bernardo do Campo – SP
(11) 4368-0013/4127-8036
bpgimenes@yahoo.com.br

Carla Labaki
Vila Madalena – São Paulo – SP
(11) 3815-5574/3034-4528
lalu3@uol.com.br

Cristina Dias Alessandrini
São Paulo – São Paulo – SP
(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 – SP
(11) 3743-0090
dchgouveia@uol.com.br

Dilaina Paula dos Santos
Perdizes – São Paulo – SP
(11) 3865-3171
dilaina@terra.com.br

Edith Regina Rubinstein
Vila Sonia – São Paulo – SP
(11) 3743-0090/3744-4974
rubinstein@terra.com.br

Elisa Maria Dias Pitombo
São Paulo – São Paulo – SP
(11) 5184-1340
elisapitombo@ig.com.br

Eloisa Quadros Fagali
Perdizes – São Paulo – SP
(11) 3864-2869
eqfagali@uol.com.br

Herval G. Flores
Higienópolis – São Paulo – SP
(11) 3257-5106
hgflores@terra.com.br

Janice Maria Betave
Santana – São Paulo – SP
(11)6959-8569
jmbetave@ig.com.br

Lucia Bernstein
Aclimação – São Paulo – SP
(11) 3209-8071
luciaber@terra.com.br

Margarida Azevedo Dupas
Alto de Pinheiros – São Paulo – SP
(11)3021-8707
mdupas@uol.com.br

Maria Bernadete Giometti Portásio
Santana – São Paulo – SP
(11) 6950-6072
gportasio@ig.com.br

Maria Cecília Castro Gasparian
Granja Viana – Cotia – SP
(11) 4702-2192
mcgasparian@uol.com.br

Maria Célia R. Malta Campos
Alto de Pinheiros – São Paulo – SP

(11) 3819-9097
mc-malta@globo.com

Maria Cristina Natel
Higienópolis – São Paulo – SP
(11)5081-2057
natel-natel@uol.com.br

Maria de Fátima Marques Gola
Jardim Paulista – São Paulo – SP
(11) 3052-2381
fatimagola@uol.com.br

Maria Irene de Matos Maluf
Higienópolis – São Paulo – SP
(11) 3258-5715
irenemaluf@uol.com.br

Marisa Irene S. Castanho
Ipiranga – São Paulo – SP
(11) 3491-0522
miscat@uol.com.br

Neusa Torres Cunha
Brooklin – São Paulo – SP
(11) 5506-5304/9153-7023
neusatcunha@terra.com.br

Nivea Maria de Carvalho Fabricio
Perdizes – São Paulo – SP
(11) 3868-3850
graphein@terra.com.br

Patricia Vieira
Pinheiros – São Paulo – SP
(11) 3083-3557
pvpaschoal@uol.com.br

Quezia Bombonato
Vila Madalena – São Paulo – SP
(11)3815-8710/3813-3267
quezia@bombonato.com

Rebeca Lescher N. de Oliveira
Vila Madalena – São Paulo – SP
(11) 3813-1088
leschernogueira@gloco.com

Regina Ap. S. Irani Federico
São Paulo – SP
reiranifederico@hotmail.com

Sandra G. de Sá Kraft Moreira do Nascimento
São Paulo – SP
(11) 5044-4683/9165-1062
rosn.rons@uol.com.br

Sandra Lia Nisterhofen Santilli
Higienópolis – São Paulo – SP
(11) 3259-0837
nisterho@iol.com.br

Silvana Bressan
Valinhos – SP
(19) 3243-0224/3869-7881
silvanabressan@terra.com.br

Silvia Amaral de Mello Pinto
Pinheiros – São Paulo – SP
(11) 3816-8247
amaralmp@terra.com.br

Sonia Maria Colli de Souza
Bela Vista – São Paulo – SP
(11) 3287-8406
soniacolli@ig.com.br

Vania Maria C. Bueno de Souza
Perdizes – São Paulo – SP
(11) 3868-3850
vânia.cbs@terra.com.br

Vera Meide Miguel Rodrigues
São Paulo – SP
(11) 3511-3888/3021-8009
verameide@click21.com.br

Yara Prates
Santana – São Paulo – SP
(11) 6976-9837
yara@donquixote.com.br

ASSOCIADOS TITULARES (REVISTA 74)

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

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

Márcia Gonçalves Nunes

Salvador – BA
(71) 3332-7055

BRASÍLIA

Marli Lourdes S. Campos

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

CEARÁ

Andréa Ayres 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
mgvvp@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

Helena Scherer Giordano

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

Julia Eugênia Gonçalves

Varginha – MG
(35) 3222-1214
julia@fundacaoaprender.org.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
soniabellardi@gmail.com

Valéria de Almeida Furtado

Varginha – MG
valeriaaf@varginha.com.br

PARÁ

Maria de Nazaré do Vale Soares

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

PARANÁ

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

Geiva Carolina Calsa

Maringá – PR
revdtp@uem.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

Loriane de Fátima Ferreira

São José dos Pinhais – PR
(41) 3282-9357
Loriane_ferreira@netpar.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

PIAUI

Amélia Cunha Rio Lima Costa

Teresina – PI
amelia.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

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

Verônica M. Alfonsin

Higienópolis – Porto Alegre – RS
(51) 3388-6677
falcaorf@terra.com.br

RIO GRANDE DO NORTE

Ednalva de Azevedo Silva

(84) 3221-6573
edna_azevedo@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 Carteirinha 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.