

PSICOPEDAGOGIA

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA • Nº 77 • 2008 • ISSN 0103-8486

EDITORIAL / EDITORIAL 93

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- **As estratégias do jogo *Traverse* em alunos com queixas de dificuldades escolares**
The strategies of game *Traverse* in pupils with complaints of pertaining to school difficulties 94

- **Por que ensinar as relações grafema-fonema?**
Why teaching the relations between graphemes and phonemes? 109

RELATO DE PESQUISA / RESEARCH REPORT

- **Crianças que escrevem, mas não lêem: dificuldades iniciais na alfabetização**
Children who write, but don't read: difficulties on basic literacy 120

RELATO DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORT

- **O abuso sexual e a inclusão momentânea: as conseqüências no processo de aprendizagem**
Sexual abuse and momentaneous inclusion: the consequences in the learning process 132

ARTIGOS ESPECIAIS / SPECIAL ARTICLES

- **Dois visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar**
Two psychopedagogical points of view on the failure school 139
- **20 anos depois: uma pesquisa sobre problemas de aprendizagem na atualidade**
20 years later: a review about apprenticeship problems nowadays 146
- **Historiando os 18 anos da Psicopedagogia em Goiás**
Telling the 18 years of the Psychopedagogy in Goiás 158

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGIA

28
ANOS

VOLUME
25

Trazemos, neste momento, a público a revista Psicopedagogia edição 77, de agosto de 2008, com sete artigos de grande impacto para os profissionais da psicopedagogia e da educação.

Abre esse número o instigante artigo de *Renata Bonturi von Zuben e Rosely Palermo Brenelli*, "**As estratégias do jogo Traverse em alunos com queixas de dificuldades escolares**", no qual se observou a conduta cognitiva, durante o referido jogo, comparando dois grupos de alunos, um com dificuldades escolares e outro sem tais queixas.

A seguir, temos a pesquisa de *Dalva Godoy*, que analisou a influência do ensino das correspondências grafonológicas sobre as diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica em pré-escolares: "**Por que ensinar as relações grafema-fonema?**"

Corroborando a idéia de que a preocupação com a aprendizagem da leitura e escrita permeia o trabalho psicopedagógico, *Michelle Brugnera Cruz e Adriana Corrêa Costa* apresentam, em seu artigo "**Crianças que escrevem, mas não lêem: dificuldades iniciais na alfabetização**", um estudo sobre a dicotomia que observaram na aquisição da leitura e da escrita, por meio das visões distintas do processo de aquisição dessas habilidades: a Psicogênese da Leitura e da Escrita proposta por Ferreiro e Teberosky e os estudos da Psicologia Cognitiva.

"**O abuso sexual e a inclusão momentânea: as conseqüências no processo de aprendizagem**", de autoria de *Kátia de Conto Lopes e Ronalisa Torman*, aborda um tema importante e atual, ainda pouco comentado nessa publicação e que nos traz reflexões acerca da relação do abuso sexual e a dificuldade de aprendizagem que as vítimas de tal violência apresentam na escola.

Lúcia Gracia Ferreira faz, em seu artigo intitulado "**Dois visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar**", uma análise reflexiva de duas visões psicopedagógicas (social/pedagógica e psicanalítica) sobre o fracasso escolar e ressalta a importância da abordagem psicopedagógica para a compreensão do insucesso do aluno na escola.

"**20 anos depois: uma pesquisa sobre problemas de aprendizagem na atualidade**" é um estudo comparativo realizado por *Michele Fabiane A. S. Garcia Paes e Rosa Maria Junqueira Scicchitano*, que nos apresentaram com este belo e singular trabalho, no qual estudaram os motivos apresentados para o encaminhamento de crianças aos psicopedagogos durante o período de duas décadas e teceram uma reflexão bem fundamentada sobre as abrangências em torno de cada um desses movimentos realizados.

Encerramos este número da Psicopedagogia com mais um importante registro histórico do percurso da psicopedagogia e da ABPp em Goiás, escrito por *Candy Gifford, Janete Carrer e Luciana Barros de Almeida*: "**Historiando os 18 anos da Psicopedagogia em Goiás**". Este artigo complementa e acrescenta brilhantemente novos conhecimentos a uma série de outros trabalhos de mesmo cunho, apresentados em números anteriores desta Revista.

Aos autores agradecemos e aos leitores deixamos nossos votos de que os textos que aqui seguem lhes sejam úteis e agradáveis.

A todos convidamos a visitarem as páginas desta publicação onde divulgamos o II Simpósio Internacional de Psicopedagogia da ABPp, que acontecerá nos dias 5 e 6 de setembro, com um tema interessantíssimo: "Instrumentos Diagnósticos e Intervenção: Novas Práticas Psicopedagógicas". Até lá !

Maria Irene Maluf
Editora

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE |

PSICOPEDAGOGIA

EDITORA

Maria Irene Maluf SP

CONSELHO EXECUTIVO

Maria Irene Maluf SP

Quezia Bombonato SP

Sandra Lia Nisterhofen Santilli SP

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

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

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

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

CONSULTORES *AD HOC*

Ana Maria Maaz Acosta Alvarez
Jaime Zorzi
Lino de Macedo
Lívia Elkis
Luiza Helena Ribeiro do Valle
Pedro Primo Bombonato
Saul Cypel
Sylvia Maria Ciasca



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 México
- 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 – 28.268

Revisão e Assessoria Editorial:

Rosângela Monteiro

Editoração Eletrônica: Sollo Comunicação

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 2008/2010

DIRETORIA EXECUTIVA

Presidente

Quézia Bombonato
queziabombonato@abpp.com.br

Vice-Presidente

Sandra Lia Nisterhofen Santilli
sandrasantilli@abpp.com.br

Tesoureira

Neusa Torres Cunha
neusatorres@abpp.com.br

Tesoureira-Adjunta

Maria Teresa Messeder Andeon
teresahandeon@abpp.com.br

Secretária

Lígia Fleury
ligiafleury@abpp.com.br

Secretária-Adjunta

Telma Pantano
telmapantano@abpp.com.br

Diretora Cultural e Científica

Nádia Aparecida Bossa
nadiabossa@abpp.com.br

Diretora Cultural-Adjunta

Márcia Simões
marciasimoes@abpp.com.br

Relações Públicas

Cristina Valdoros Quilici
cristinaquilici@abpp.com.br

Relações Públicas-Adjunta

Edimara de Lima
edimaralima@abpp.com.br

ASSESSORIAS

Assessora de Divulgações Científicas

Maria Irene Maluf
irenemaluf@abpp.com.br

Assessora de Reconhecimento e Cursos

Neide Aquino Noffs
neidenoffs@abpp.com.br

ASSESSORIAS REGIONAIS

Assessora Regional Bahia

Maria Angélica Moreira Rocha
cepp@terra.com.br

Assessora Regional Ceará

Maria José Weyne Melo de Castro
mjweyne@yahoo.com.br

Assessora Regional Paraná

Rosa Maria Schiccitano
rosamaria@uel.br

Assessor Regional Minas Gerais

João Beauclair
joaobeauclair@yahoo.com.br

CONSELHEIRAS VITALÍCIAS

Beatriz Judith Lima Scoz SP
Edith Rubinstein SP
Leda Maria Codeço Barone SP
Maria Cecília Castro Gasparian SP

Maria Célia Malta Campos SP
Maria Irene Maluf SP
Mônica H. Mendes SP
Neide de Aquino Noffs SP
Nívea Maria de Carvalho Fabrício SP

CONSELHEIRAS ELEITAS

Carla Labaki SP
Cleomar Landim de Oliveira SP
Cristina Vadoros Quilici SP
Ednalva de Azevedo Silva RN
Eloisa Quadros Fagali SP
Evelise Maria Labatut Portilho PR
Galeára Matos de França Silva CE
Heloisa Beatriz Alice Rubman RJ
Janaina Carla R. dos Santos GO
João Beauclair RJ
Jozélia de Abreu Testagrossa BA
Laura Monte Serrat Barbosa PR
Lígia Fleury SP
Luciana Barros de Almeida Silva GO
Maria Auxiliadora de A. Rabello BA

Maria Cristina Natel SP
Maria Helena Bartholo RJ
Maria José Weyne M. de Castro CE
Marisa Irene Siqueira Castanho SP
Marli Lourdes da Silva Campos DF
Miriam do P.S.F. Vidigal Fonseca MG
Nádia Aparecida Bossa SP
Neusa Kern Hickel RS
Neusa Torres Cunha SP
Quézia Bombonato Silva SP
Rosa Maria J. Scicchitano PR
Sandra Lia Nisterhofen Santilli SP
Sílvia Amaral de Mello Pinto SP
Sônia Maria Colli de Souza SP
Yara Prates SP

EDITORIAL / EDITORIAL

- Maria Irene Maluf **93**

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- As estratégias do jogo *Traverse* em alunos com queixas de dificuldades escolares
The strategies of game *Traverse* in pupils with complaints of pertaining to school difficulties
Renata Bonturi von Zuben, Rosely Palermo Brenelli **94**
- Por que ensinar as relações grafema-fonema?
Why teaching the relations between graphemes and phonemes?
Dalva Godoy **109**

RELATO DE PESQUISA / RESEARCH REPORT

- Crianças que escrevem, mas não lêem: dificuldades iniciais na alfabetização
Children who write, but don't read: difficulties on basic literacy
Michelle Brugnera Cruz; Adriana Corrêa Costa **120**

RELATO DE EXPERIÊNCIA / EXPERIENCE REPORT

- O abuso sexual e a inclusão momentânea: as conseqüências no processo de aprendizagem
Sexual abuse and momentaneous inclusion: the consequences in the learning process
Kátia De Conto Lopes; Ronalisa Torman **132**

ARTIGOS ESPECIAIS / SPECIAL ARTICLES

- Duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar
Two psychopedagogical points of view on the failure school
Lúcia Gracia Ferreira **139**
- 20 anos depois: uma pesquisa sobre problemas de aprendizagem na atualidade
20 years later: a review about apprenticeship problems nowadays.
Michele Fabiane A. S. Garcia Paes; Rosa Maria Junqueira Scicchitano **146**
- Historiando os 18 anos da Psicopedagogia em Goiás
Telling the 18 years of the Psychopedagogy in Goiás
Candy Gifford; Janete Carrer; Luciana Barros de Almeida **158**

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGIA

AS ESTRATÉGIAS DO JOGO *TRAVERSE* EM ALUNOS COM QUEIXAS DE DIFICULDADES ESCOLARES

Renata Bonturi von Zuben, Rosely Palermo Brenelli

RESUMO - Objetivou-se analisar os processos cognitivos de alunos que apresentavam queixas de dificuldades escolares, por meio das condutas apresentadas no jogo de regras *Traverse*, destacando a construção das interdependências espaço-temporais e de reciprocidade. Foram estudadas as condutas apresentadas por 16 alunos, 8 deles com queixas de dificuldades escolares, que compuseram o Grupo A, comparando-as com as de 8 alunos que não apresentavam queixas de dificuldades escolares, que passaram a compor o Grupo B. Todos os participantes freqüentavam a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular. A coleta de dados realizou-se por meio de três partidas do jogo *Traverse*, jogadas entre cada participante e a experimentadora. Os dados foram analisados em uma perspectiva piagetiana, segundo categorias de condutas apresentadas pelos participantes no jogo e os níveis de construção dialética propostos. Os resultados evidenciaram que existem diferenças entre os procedimentos empregados no jogo, pelos participantes dos dois grupos. As condutas mais complexas, as que levaram em conta uma interdependência mais geral e mais constante entre as ações dos dois jogadores, pertenceram aos participantes do Grupo B, observando-se diferenças, portanto, entre os alunos com queixas de dificuldades escolares.

UNITERMOS: Jogos experimentais. Aprendizagem. Transtornos de aprendizagem.

Renata Bonturi von Zuben - UNICAMP - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas; METROCAMP – Faculdades Integradas Metropolitanas de Campinas.

Rosely Palermo Brenelli - UNICAMP - Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.

Correspondência

Renata Bonturi von Zuben

Rua Eliseu Teixeira de Camargo 909, casa 6 – Gramado – Campinas - SP - CEP 13094-765 - Fone: (19) 3254-3837

E-mail renatavonzuben@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Tem-se notado que uma parcela significativa de alunos do Ensino Fundamental vem apresentando obstáculos em sua aprendizagem, não alcançando a compreensão conceitual em diferentes domínios e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao prosseguimento dos estudos. Esta situação que caracteriza as aprendizagens insatisfatórias tem sido comumente denominada de dificuldades de aprendizagem.

O presente estudo analisou os processos cognitivos de crianças que vêm apresentando estas dificuldades. No entanto, tendo em vista as múltiplas facetas que envolvem o conceito de dificuldades de aprendizagem, salienta-se que foi utilizado o termo "dificuldades escolares" para se referir às dificuldades apresentadas pelos alunos no contexto escolar, caracterizadas pelas professoras, por meio de respostas dadas a um questionário sobre as atitudes e o desempenho escolar dos alunos.

Tratar da complexidade que envolve o ensinar e o aprender é uma questão difícil e desafiadora, mais ainda quando se entende que a prática pedagógica não se restringe ao conhecimento sobre os procedimentos didáticos e o domínio dos conteúdos, mas deve abarcar também o conhecimento sobre o desenvolvimento e o processo de aprendizagem dos alunos. Investigar o ato de aprender requer que o profissional leve em conta as formas de pensar do aluno para poder melhor intervir. Neste sentido, avaliar e definir formas de atuação no âmbito escolar tem proximidade com os conceitos da área psicopedagógica, especialmente aqueles que dizem respeito ao diagnóstico e à intervenção, o que vem confirmar uma íntima relação entre a Pedagogia e a Psicopedagogia. Nesta perspectiva, as pesquisas na área psicopedagógica têm contribuído para a melhoria do trabalho docente, ampliando as perspectivas de análise das questões pedagógicas e alternativas de trabalho em sala de aula.

A teoria psicogenética de Piaget tem subsidiado muitas pesquisas que buscam

compreender o processo de construção do conhecimento, em sujeitos que apresentam ou não dificuldades em suas aprendizagens. Dentre elas, destacam-se principalmente aquelas que utilizaram jogos de regras como meio para diagnosticar ou intervir nos processos cognitivos de crianças, por ser também, o jogo tema deste trabalho¹⁻¹⁸.

Apoiadas na teoria piagetiana e em seus achados empíricos, essas pesquisas revelaram que, no ato de aprender, não há constatações puras. O sujeito sempre faz inferências sobre a realidade, que ultrapassam o nível da observação pura, implicando um conjunto de coordenações de ações ou operações. Para conhecer, o sujeito precisa ter esquemas desenvolvidos para poder incorporar um novo conhecimento ou uma nova aprendizagem e, por outro lado, essa nova aprendizagem desencadeia a transformação dos esquemas anteriores, levando o sujeito a um novo patamar de conhecimento. Esse é um processo que depende de um fator de natureza endógena, a equilíbrio, a qual se expressa por meio de uma auto-regulação, caracterizada por compensações ativas do sujeito na medida em que reage às perturbações impostas pelo meio.

Segundo Piaget¹⁹, é o processo de equilíbrio que explica a construção no sujeito de novas interdependências resultantes das implicações entre suas ações ou operações. Esse movimento de construção de novas relações ou operações é acompanhado de passos retroativos e proativos que, além de enriquecer as aquisições anteriores já efetuadas pelo sujeito, são responsáveis pela criação de novidades reais e produtivas. Piaget¹⁹ designa esta fase de construção do conhecimento de "dialética construtiva", por defender que a dialética não se resume à clássica tríade hegeliana de teses, antíteses e sínteses, mas "já há dialética quando dois sistemas até então distintos e separados, mas não opostos um ao outro, fundem-se em uma totalidade nova, cujas propriedades os ultrapassam e até mesmo às vezes, em muito". Diferencia, então, no processo de construção do conhecimento uma fase da "dialética construtiva", que constitui o aspecto inferencial de todo o

processo de equilibração e uma fase da "dialética discursiva", quando o sistema cognitivo, uma vez alcançado a estabilidade ou o equilíbrio, dá lugar às inferências ou deduções discursivas. Há, para o autor¹⁹, "uma alternância contínua entre estas duas fases de construção dialética e de exploração discursiva".

Os estudos sobre as construções dialéticas, sob a ótica piagetiana, têm contribuído para se compreender o modo de pensar de crianças e adolescentes. Em seu livro *As formas elementares da dialética*, Piaget¹⁹ apresenta alguns experimentos utilizando jogos de regras, tipo *Cara a Cara*, *Xadrez Simplificado*, *Reversi*, *Batalha Naval* e outros, por intermédio dos quais procura analisar as construções dialéticas, isto é, como se constroem as novas formas de interdependências no ato de aprender. Baseando-se neste referencial teórico e nos resultados de pesquisas (Rossetti²⁰, Queiroz²¹, Ortega²², Bariccatti²³ e Silva²⁴) que dão ênfase aos procedimentos com jogos de regras para a compreensão dos processos mentais que atuam na fase de construção dialética, foi realizado o presente estudo, no contexto do jogo de regras *Traverse*.

Como objetivo central procurou-se destacar e analisar, em alunos do ensino fundamental, as condutas apresentadas no *Traverse*, relacionando-as à construção das interdependências entre dois sistemas, o espacial e o temporal, em situação de reciprocidade, do sujeito e do adversário, a fim de verificar as possibilidades de melhor conhecer as crianças que apresentavam queixas de dificuldades escolares. Por outro lado, para melhor compreender estas crianças, buscou-se comparar as condutas deste grupo com as de outro grupo que não apresentavam queixas de dificuldades escolares e que freqüentavam a mesma série escolar.

MÉTODOS

Participantes

Foram estudados 16 alunos que freqüentavam a 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular de Campinas, SP, selecionados segundo

seu desempenho escolar em Português e Matemática. Os participantes foram classificados em dois grupos: Grupo A (n=8) - alunos que apresentavam queixas de dificuldades escolares, com idades entre 9;10 – 11;8 e que apresentavam conceito "Fraco" nas duas áreas de conhecimento e Grupo B (n=8) - alunos que não apresentavam queixas de dificuldades escolares, com idades entre 9;10 – 10;9 e que apresentavam conceito "ótimo" nas áreas discriminadas. Destaca-se que para a realização da pesquisa todos os cuidados éticos foram considerados: consentimento da direção da escola, dos professores e dos pais, com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Os alunos foram convidados e não houve registro de nenhuma resistência à participação. Foram garantidos o sigilo dos participantes e a devolução à escola dos resultados obtidos.

A fim de caracterizar as queixas de dificuldades escolares dos participantes do Grupo A, aplicou-se um questionário às professoras desses alunos, composto por questões abertas que abordavam aspectos relativos ao desempenho dos discentes em atividades escolares.

As dificuldades apresentadas diziam respeito às atitudes e à compreensão geral necessárias ao desenvolvimento das atividades escolares, como também àquelas referentes às aprendizagens específicas de Língua Portuguesa e Matemática. Dentre as dificuldades apontadas pelas professoras em termos de atitudes e compreensão geral, destacaram-se: a falta de concentração nas atividades até o seu término; falta de compreensão imediata das instruções para realizar as tarefas; dificuldades na compreensão de novas informações e no relacionamento entre diferentes informações trabalhadas nas diversas disciplinas. Nos aspectos referentes às aprendizagens específicas de Língua Portuguesa, este grupo apresentou dificuldades em relação à interpretação de textos e à compreensão de enunciados; no relacionamento entre as informações contidas em diferentes textos e na transferência dos conhecimentos adquiridos na leitura para a escrita. Quanto à produção escrita de texto,

destacaram-se as dificuldades de atendimento à proposta solicitada; de seqüência lógica dos fatos narrados e de desenvolvimento e clareza das idéias escritas. Na Matemática, este grupo de alunos apresentou dificuldades comuns, tais como: dificuldades na compreensão do Sistema de Numeração Decimal e na resolução de problemas. Quanto ao último aspecto, destacaram-se as dificuldades na leitura e compreensão do que era solicitado e na elaboração de estratégias adequadas para a solução dos problemas.

Procedimento de coleta de dados

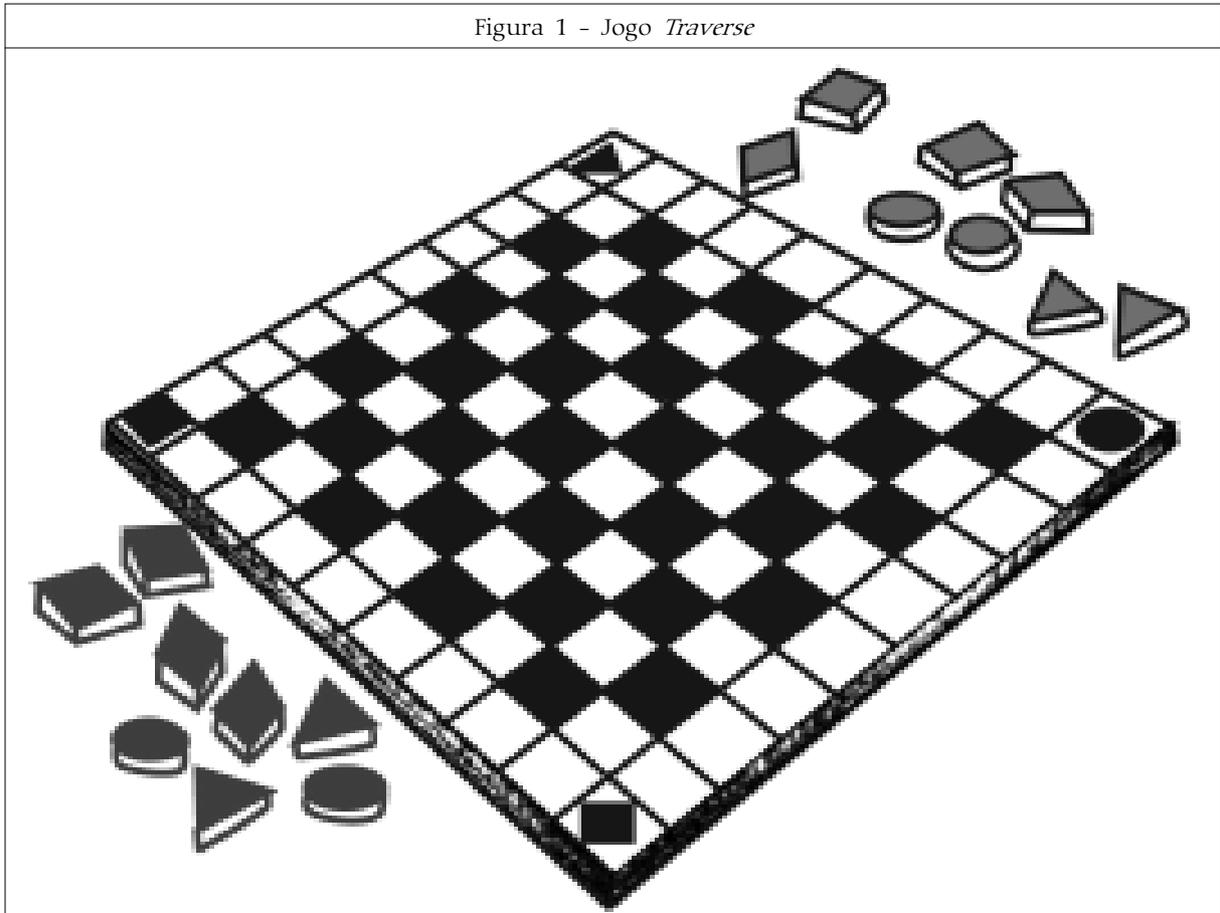
O procedimento de coleta de dados caracterizou-se pelas atividades propostas com o jogo *Traverse*, realizadas entre os participantes

e a experimentadora, designadas *Sessões de Jogo*, com o objetivo de se obter dados sobre os procedimentos apresentados pelos participantes durante o desenrolar das partidas realizadas.

O Jogo *Traverse* envolve 2 participantes e é composto por um tabuleiro de 30x30 cm, comportando 100 casas de 3cm² cada uma, 64 delas são de cor alternada, azul e branca, destinadas ao deslocamento das peças e 36 casas que emolduram o tabuleiro são brancas; e oito peças de cada cor (vermelha e azul), sendo: 2 triângulos, 2 losangos, 2 quadrados e 2 círculos, conforme observa-se na Figura 1

O objetivo do jogo é o jogador mover todas as suas peças da fileira inicial, de um lado do tabuleiro, para a fileira de destino, no lado oposto. As peças podem ser movidas um espaço de cada

Figura 1 - Jogo *Traverse*



vez, em direção a um espaço adjacente vazio. Os jogadores devem jogar um de cada vez, movendo uma peça por jogada. Não é permitido passar a vez. Duas peças não podem ocupar o mesmo espaço ao mesmo tempo. As peças de formato diferente devem ser movidas em direções diferentes, dependendo do número de seus lados e a direção em que eles estão apontando. Assim, quadrados movem-se vertical e horizontalmente; losangos podem ser movidos na diagonal; triângulos movem-se para frente, na diagonal e para trás, em linha reta; e os círculos podem ser movidos em qualquer direção. O jogador pode "pular" qualquer peça (sua ou do outro jogador), desde que essa seja vizinha à sua e possa ocupar a casa seguinte adjacente. As peças "puladas" não são capturadas, nem voltam ao início do tabuleiro, servindo apenas como "trampolim" para o salto (exceto no caso dos círculos). Podem ser executados procedimentos mais complexos, tais como "passe longo" (passando por cima de uma peça que não seja adjacente à sua, desde que haja simetria entre os espaços antes e depois da peça pulada e mais uma casa que a peça do jogador deverá ocupar no final do passe), e, "série de pulos", que se caracteriza por uma série de passes consecutivos, desde que cada passe esteja de acordo com as regras do jogo. *Os círculos* são peças especiais e, se o jogador passar por cima do círculo do adversário, ele deverá ser colocado na fileira inicial para que recomece a travessia. O jogador poderá pular seu próprio círculo, porém esse não deve ser recolocado no início novamente. Ao chegar na fileira de destino, as peças não podem mais voltar ao tabuleiro, nem serem movidas na própria fileira de chegada. O jogo termina quando um jogador conseguir atravessar suas oito peças para o lado oposto do tabuleiro.

A análise deste jogo, numa perspectiva piagetiana, revela um sistema de deslocamentos espaço-temporal, exigindo a elaboração de estratégias adequadas para que se possa vencê-lo. Melhor explicando, o jogador deverá movimentar suas peças, uma por vez, em função da colocação de todas as peças em jogo no tabuleiro (deslocamento espacial) e apenas

poderá fazer uma nova jogada, após a jogada do adversário (deslocamento temporal). Assim sendo, para jogar bem, deverá articular a distribuição das peças no tabuleiro no momento e as possíveis jogadas do adversário que serão realizadas pelo adversário (coordenação espaço-temporal).

Neste jogo são colocados em evidência três fatores que indicam a presença de construções dialéticas, segundo Piaget¹⁹: a construção de interdependências entre dois subsistemas (espacial e temporal), como explicado anteriormente; a relativização constante das significações, uma vez que a cada jogada o tabuleiro e as peças se apresentam de uma nova forma; e há exigência da utilização contínua de implicações entre as ações tanto do jogador como as do adversário, revelando as interdependências de reciprocidade.

As Sessões do Jogo constaram de três partidas, as quais foram filmadas e os dados registrados pela experimentadora em protocolo, para que se pudesse proceder à análise. A primeira partida teve como objetivo levar os participantes ao conhecimento das regras do jogo, da movimentação das peças e seu funcionamento. A segunda partida foi de observação e questionamento sobre os procedimentos apresentados pelos participantes no jogo. Nesta partida, a experimentadora introduziu, durante o jogo, jogadas que provocassem desafios, a fim de observar se o jogador os percebia e quais os meios que utilizava para conseguir superá-los. Como, por exemplo, em um momento a pesquisadora organizou suas peças de tal maneira que o jogador, utilizando-se uma "série de pulos", poderia levar sua peça ao lado oposto do tabuleiro. Em outros momentos, os participantes foram questionados, baseando-se no método clínico-crítico (Piaget²⁵), com o objetivo de verificar as justificativas do procedimento adotado que permitiram observar juízos e inferências estabelecidos por eles. Em várias situações, a pesquisadora questionou o jogador sobre sua jogada, solicitando que explicasse qual era a sua estratégia ou o que ele estava pensando no momento.

Durante a terceira partida, não houve questionamento por parte da pesquisadora e o objetivo foi o de observar se houve tomada de consciência dos participantes, isto é, se conseguiram rever seus procedimentos e criar novos, em função da observação de jogadas anteriores, verificando-se assim se ocorreram novas aquisições.

Procedimento de análise

As condutas dos participantes no jogo foram analisadas em dois momentos. Primeiramente, procurou-se observar as estratégias que o jogador utilizava, de forma geral, isto é, como o jogador coordenava os observáveis do jogo. O objetivo foi verificar o nível de construção dialética espaço-temporal e de reciprocidade que o jogador apresentava, ao jogar o *Traverse*, baseando-se naqueles apresentados por Piaget¹⁹ em um jogo de xadrez bastante simplificado, dada a similaridade estrutural entre o jogo apresentado pelos autores e o utilizado nesta pesquisa, como pode ser observado na análise dos resultados.

Em um segundo momento, a análise do jogo *Traverse* foi realizada de acordo com as condutas e procedimentos apresentados pelos jogadores. Destacou-se um conjunto de oito categorias que enfocaram os observáveis do jogo e como os jogadores procederam a respeito das coordenações conferidas nos observáveis. Para cada categoria destacaram-se três procedimentos – “a”; “b” e “c” – em ordem qualitativa, sendo os procedimentos “a” considerados os mais simples e os “c” os mais complexos, o que se pode verificar na análise dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise das construções dialéticas espaço-temporais no jogo *Traverse*

Para esta análise recorreu-se, como já foi assinalado anteriormente, à classificação proposta por Piaget¹⁹ em relação ao jogo de xadrez simplificado, procurando relacioná-los com as estratégias apresentadas pelos participantes da pesquisa no jogo *Traverse*.

Nível IA – Segundo Piaget¹⁹, “neste nível o sujeito não faz nenhum jogo de conjunto e se limita a deslocamentos individuais das peças, sem relação entre si; portanto, sem ainda nenhuma implicação entre ações.”

Ao jogar o *Traverse*, nenhum dos participantes apresentou condutas do Nível IA, pois houve, em todas as partidas, implicações entre ações, sendo estas mais simples em alguns casos e compostas ou “transformacionais” em outros, as quais serão melhor explicadas a seguir.

Nível IB – Neste nível de construção dialética, aparecem as implicações entre ações de forma direta (AB), mas ainda não articuladas. Isto é, as implicações se baseiam exclusivamente em relações espaciais de posição, deslocamento e vizinhança das peças, sendo negligenciada, pelos sujeitos, a sucessão temporal dos deslocamentos. No presente estudo, não se encontrou nenhum participante cujas condutas no jogo pudessem ser enquadradas neste nível. Em todos os participantes, as condutas apresentaram implicações espaço-temporais, uma vez que levavam em conta tanto as relações espaciais entre as peças e o tabuleiro, como a ordem de sucessão das jogadas dos dois jogadores.

Melhor explicando, todos os participantes do estudo, ao jogarem, demonstraram compreender a movimentação permitida a cada peça (salvo alguns erros locais) e a captura dos círculos, o que já constitui uma implicação entre ações: “se A então B”. Por outro lado, também demonstraram compreender a alternância entre as ações dos parceiros.

Nível IIA – Este nível se caracteriza pelas implicações que se coordenam entre si e segundo relações espaço-temporais. Essas implicações modificam localmente o estado do jogo, iniciando uma dialética entre os jogadores, ou seja, não há de saída, um programa de conjunto tratando-se apenas de coordenações realizadas em “projetos locais”.

Doze participantes, oito do Grupo A e quatro do Grupo B (Tabela 1) foram classificados no nível IIA por apresentarem, no *Traverse*, jogadas em que se pôde observar uma movimentação de suas

Tabela 1 - Síntese das estratégias apresentadas pelos grupos de participantes, os níveis de construção dialética e subetapas			
Níveis de construção dialética espaço-temporal		Número de participantes	Grupos
NÍVEL IIA: implicações que se coordenam entre si, segundo relações espaço-temporais caracterizadas por "projetos locais"	1ª subetapa: prevê as várias situações que se organizam sucessivamente, considerando apenas duas peças	4	Grupo A: com queixas de dificuldades escolares
	2ª subetapa: deduz o resultado de duas condições que se realizariam ao mesmo tempo (dupla condicional)	4	
	3ª subetapa: como se fosse um projeto em conjunto em que os resultados das atualizações eventuais ainda não dedutíveis pelo sujeito	3	Grupo B: sem queixas de dificuldades escolares
	4ª subetapa: enumeração preliminar das possibilidades a título de comparação antecipatória	1	
NÍVEL IIB: implicações que se coordenam entre si, segundo relação espaço-temporal em um "programa de conjunto"		4	

peças em função também das peças e jogadas do adversário, demonstrando que levavam em consideração suas peças, as do adversário e a ordem de sucessão das jogadas. Exemplo disso pôde ser observado quando o sujeito movia uma peça, prevendo que o adversário pudesse utilizar-se dela para fazer uma jogada, ou movia uma peça defendendo uma casa para o adversário não entrar na fileira de destino, ou movia seu círculo, defendendo-o para não ser capturado ou, então, preparava uma jogada para capturar o círculo do adversário.

Observou-se, entretanto, que os deslocamentos e as previsões aconteciam em alguns setores do jogo, com determinadas peças, não demonstrando que estas jogadas fizessem parte de um plano mais geral. Tratava-se, apenas, de "projetos parciais" não havendo, ainda, por parte do jogador, um "programa de conjunto" ou uma estratégia geral que fosse anteriormente planejada.

No entanto, segundo Piaget¹⁹, as condutas do nível IIA compreendem também uma construção

progressiva entre possibilidades. É essa construção progressiva entre possibilidades de jogadas que vem marcar as diferenças entre as condutas apresentadas pelos jogadores do Grupo A e do Grupo B, situados neste mesmo nível de construção dialética. Melhor explicando, é a partir do nível IIA que se puderam observar diferenças qualitativas nas condutas apresentadas pelos participantes dos Grupos A e B, no jogo, as quais podem ser observadas no quadro síntese, expresso na Tabela 1.

Nível IIB – Neste nível, o sujeito já tem um "programa de conjunto" para o jogo, o que constitui uma dialética real entre o jogo do sujeito e aquilo que ele não se limita a constatar, mas que antecipa sem parar nas ações do adversário. Há uma abertura aos co-possíveis e, com isso, uma relativização das situações com uma procura de otimização.

Neste nível de construção dialética, foram classificados quatro participantes, que pertencem ao Grupo B (Tabela 1), isto é, aqueles que não

apresentam queixas de dificuldades escolares. As jogadas dos quatro participantes puderam ser caracterizadas como pertencentes ao Nível IIB, pois se observaram, nas partidas realizadas por eles, implicações constantes entre as jogadas e suas antecipações futuras. Esses sujeitos, além de armar suas estratégias levando em consideração as possíveis jogadas do adversário, tentavam impedir que o outro alcançasse seu objetivo. Observou-se, também, que poucas vezes realizavam jogadas desnecessárias para atingir o seu objetivo, procurando buscar sempre uma otimização de suas ações.

Nível III – Há, neste nível, um certo aspecto de negação ou de exclusão, ou seja, há a dedução das conseqüências que teriam tido a efetivação de uma ação possível, mas que de fato não foi realizada, tanto nas jogadas do sujeito como nas do adversário. Não foram observados, nos participantes, condutas ou juízos que demonstrassem tomada de consciência das características negativas das ações, pois sabe-se que as negações são constituídas tardiamente, devido o seu caráter formal.

Análise do jogo *Traverse* por meio das condutas apresentadas pelos participantes

Realizou-se uma análise qualitativa do jogo *Traverse*, tendo como referência categorias de condutas no jogo, elaboradas considerando-se os desempenhos dos participantes nas partidas.

De acordo com os procedimentos apresentados, pôde-se destacar um conjunto de categorias que enfocam os observáveis do jogo, que correspondem às peças do sujeito, peças do adversário e o tabuleiro, e como procedem a respeito das coordenações conferidas aos observáveis, tais como: antecipação das jogadas e o planejamento das estratégias possíveis. Em alguns momentos, foram solicitadas justificativas do procedimento adotado, as quais permitiram observar os juízos e inferências, estabelecidos pelos jogadores durante as partidas.

Organizaram-se oito categorias de condutas descritas, a seguir:

- **Categoria 1** - Movimento das peças: a) movimentos escassos centrados em algumas peças; b) movimentos que abrangem a exploração de um maior número de peças, porém sem esgotá-los; c) movimentos variados e abrangentes;
- **Categoria 2** - Coordenação entre peças/tabuleiro do sujeito e do adversário: a) coordenação momentânea diante de fatos constatados; b) prolongamento da coordenação momentânea diante da constatação; c) coordenação invariante;
- **Categoria 3** - Ataque/defesa: a) ataca e defende somente seu "círculo"; b) ataca e defende em algumas situações; c) ataca e defende ao mesmo tempo;
- **Categoria 4** - Estratégia de conjunto: a) "peças isoladas"; b) "projetos locais"; c) "programas de conjunto";
- **Categoria 5** - Os possíveis no jogo: a) possíveis analógicos; b) co-possíveis concretos atualizáveis; c) princípio dos co-possíveis abstratos;
- **Categoria 6** - Organização inicial das peças: a) organização aleatória; b) organização planejada em relação à movimentação das peças; c) organização em função de um planejamento da partida;
- **Categoria 7** - Procedimentos de "passes longos" e "série de pulos": a) ausências destes procedimentos; b) procedimentos momentâneos ou locais; c) procedimentos planejados;
- **Categoria 8** - Tomada de consciência dos "erros": a) ausência da tomada de consciência; b) tomada de consciência parcial; c) tomada de consciência constante da ação.

Os resultados das observações dos procedimentos gerais utilizados pelos componentes dos Grupos A e B puderam ser sintetizados na Tabela 2.

Para se proceder à análise do quadro-síntese das categorias de condutas e seus respectivos procedimentos (Tabela 2) é necessário, primeiramente, reiterar que, durante o processo de equilíbrio, os desequilíbrios acarretam

		Tabela 2 - Categorias de condutas e procedimentos,				
		CATEGORIAS				
GRUPOS	PARTICIPANTES	1 Movimento das peças	2 Coordenação peças/tabuleiro do sujeito e adversário	3 Ataque/ Defesa	4 Estratégias de conjunto	
		GRUPO A - COM QUEIXA DE DIFICULDADES ESCOLARES	PAO	a	a	a
DEN	a		a	a	a	
FEL	a		a	a	a	
MAT	b		a	a	a	
THI	b		a	a	b	
CAD	b		a	a	b	
MAN	b		a	a	b	
LUI	b		a	a	b	
GRUPO B - SEM QUEIXA DE DIFICULDADES ESCOLARES	MAR	c	b	b	b	
	AMA	c	b	b	b	
	FRE	c	b	b	b	
	MATH	c	c	c	b	
	NAT	c	c	c	c	
	FER	c	c	c	c	
	BRU	c	c	c	c	
	LEO	c	c	c	c	

perturbações no sistema cognitivo e o sujeito reage a elas por meio de regulagens que visam a compensar tais perturbações. Os modos como essas perturbações são concebidas, enfrentadas e reguladas diferem entre os sujeitos, levando-os a diferentes reações compensadoras. Para Piaget²⁶, esses comportamentos compensadores são os instrumentos de assimilação possíveis de que o indivíduo dispõe e revelam sua maneira cognitiva para compreender e se adaptar ao mundo em que vive. Sendo a equilibração um

processo contínuo, na busca de um enriquecimento cognitivo cada vez maior e melhor, observam-se mudanças evolutivas no comportamento compensador do sujeito, e o que é perturbação em um momento pode, posteriormente, integrar as transformações virtuais de seu sistema cognitivo, deixando de ser perturbação.

No caso do *Traverse*, os desafios do jogo acarretaram perturbações em seus jogadores que reagiram a elas, procurando compensá-las. Os

grupos de participantes e o nível de construção dialética					NÍVEIS DE CONSTRUÇÃO DIALÉTICA	
CATEGORIAS						
	5 Possíveis no jogo	6 Organização inicial das peças	7 "Passes longos" e "Séries de pulos"	8 Tomada de consciência dos "erros"		
	a	a	a	a	II A	
	a	a	a	a		
	a	a	b	a		
	a	a	b	a		
	b	a	b	a		
	b	a	b	a		
	b	b	b	a		
	b	b	b	a		
	b	a	b	b		
	b	a	b	b		
	b	a	b	b		
	c	b	c	c		
	c	a	c	c		II B
	c	a	c	c		
	c	b	c	c		
	c	c	c	c		

procedimentos "a", "b" e "c", de cada categoria de conduta no jogo, podem ser analisados de acordo com as formas de compensação " α ", " β " e " γ ", propostas por Piaget²⁶.

A forma de compensação designada " α " se caracteriza por uma anulação da perturbação, colocando-a de lado ou ignorando-a simplesmente. No caso do jogo, os procedimentos "a" revelaram condutas lacunares, como por exemplo, a utilização de movimentos escassos centrados

em algumas peças; a coordenação momentânea apenas das peças do jogador, ignorando as do adversário; apresentação de estratégias de ataque e defesa somente de uma única peça; uma movimentação geral do jogo por meio de movimento com "peças isoladas", apresentando um único possível diante de uma dada situação; uma organização inicial aleatória das peças; ausência de procedimentos mais complexos como os "passes longos" e "série de

pulos" e, finalmente, uma ausência de tomada de consciência dos "erros".

As reações compensatórias do tipo " β " integram, no sistema, o elemento perturbador surgido do exterior. Neste caso, a compensação consiste não em anular ou rejeitar o elemento novo, mas sim, procura assimilar o fato inesperado, modificando o sistema por deslocação do equilíbrio. Esta reação " β ", integrando no momento a perturbação, modifica o próprio esquema de assimilação para acomodá-lo ao objeto perturbador e seguir nova orientação. No caso do jogo, foram os procedimentos "b" das condutas que revelaram as reações compensatórias do tipo " β ". Isto aconteceu, por exemplo, quando o jogador já alcançava a coordenação entre suas peças e as do adversário, utilizando-se de estratégias de ataque e defesa e de procedimentos mais complexos como os "passes longos" e "série de pulos". Vale, porém, ressaltar que, estes procedimentos não se mantinham constante durante todo o jogo e o jogador só os realizava no momento da jogada, uma vez que não haviam sido previstos, nem programados anteriormente. Os procedimentos "b", no jogo, indicavam que o jogador assimilou o elemento perturbador em algumas situações, mas somente o levou em conta no momento em que ele apareceu.

Pode-se observar no quadro síntese que nos participantes do Grupo A houve um predomínio dos procedimentos do tipo "a" e "b", significando que suas condutas ou ignoravam as perturbações ou apresentavam coordenações momentâneas entre os observáveis do jogo, realizadas apenas mediante constatação observada.

As reações compensatórias tipo " γ " antecipam as variações possíveis, as quais perdem, na medida em que são previsíveis e dedutíveis, o seu caráter de perturbação e se inserem nas transformações virtuais do sistema. Isto significa que a perturbação passa a ser antecipada e, portanto, o sentido da compensação não é mais a eliminação da perturbação, mas uma compensação completa virtual. No caso do jogo *Traverse*, os procedimentos "c" apresentaram

características de reações compensatórias do tipo " γ ", significando que o jogador se utilizava de previsões, antecipações e retroações, considerando a situação do jogo como um "programa de conjunto". Movimentava todas as peças, nas suas mais variadas possibilidades, utilizava-se de estratégias de ataque e defesa, ao mesmo tempo planejava várias possibilidades de jogadas, tomando consciência da ação efetuada para modificar, se necessário, seu comportamento em jogadas posteriores, buscando assim uma otimização para o jogo.

Nos participantes do Grupo B, observaram-se alternâncias dos procedimentos "b" e "c" com predominância dos "c", significando que as reações compensatórias demonstravam uma incorporação da perturbação no processo assimilador/acomodador do jogador, levando a um grau de equilíbrio mais móvel que os procedimentos apresentados pelos participantes do Grupo A.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma visão construtivista, esta pesquisa possibilitou caracterizar e analisar como se configuraram as condutas, no jogo de regras *Traverse*, na perspectiva dialética espaço-temporal e de reciprocidade, em alunos com queixas de dificuldades escolares, que freqüentam a 4ª série do Ensino Fundamental, permitindo classificá-los segundo os níveis constitutivos da dialética piagetiana. Com esta análise, pôde-se também observar como as interdependências vão se constituindo, uma vez que a dialética implica uma progressiva construção de interdependências, resultante de implicações entre ações significativas, as quais são expressas, no jogo, por meio da criação de estratégias necessárias para vencer.

Assim sendo, pode-se dizer que o jogo de regras constitui um recurso favorável à observação de procedimentos que podem indicar como se processam as construções dialéticas, realizadas por meio de um processo inferencial que leva o sujeito a interpretar dados que não

podem ser constatados pela experiência. Tendo em vista que o processo inferencial não é observável, a análise dos procedimentos empregados no *Traverse* pode ser extremamente útil ao professor, auxiliando-o na compreensão das construções cognitivas realizadas por seus alunos. Esta compreensão poderá lhe fornecer dados para que possam melhor mediar o processo de ensino-aprendizagem, propondo conflitos cognitivos que não estejam nem aquém, nem muito além das possibilidades de seus alunos e possam, portanto, ser superados.

Foi, também, objetivo da presente pesquisa, caracterizar as condutas, no jogo, dos participantes que apresentavam queixas de dificuldades escolares e compará-las com as dos sujeitos que não apresentavam queixas de dificuldades escolares. Para tanto, num segundo momento, enfocaram-se as condutas, segundo as categorias construídas a partir dos procedimentos apresentados pelos participantes. Os resultados evidenciaram que existem diferenças entre os procedimentos empregados pelos participantes dos Grupos A e B. Tais condutas e seus respectivos procedimentos expressaram os processos cognitivos empregados pelos participantes dos dois grupos para elaborarem suas estratégias, com a finalidade de vencer o jogo. Assim, também por meio da análise das condutas categorizadas, os processos cognitivos empregados pelos sujeitos ao jogar puderam ser melhor compreendidos.

Sendo assim, o presente estudo vem reafirmar a importância do jogo de regras para a compreensão e desenvolvimento dos processos cognitivos de seus jogadores. O jogo proposto, ensejando uma situação-problema a ser enfrentada, requereu do jogador certas competências cognitivas que não se diferenciam estruturalmente daquelas presentes em qualquer

processo de construção do conhecimento. Assim visto, pode ser um meio que vem contribuir para o desenvolvimento dos processos cognitivos necessários às aprendizagens escolares.

No que concerne à construção do conhecimento, o jogo contribuiu para constatar as interdependências efetuadas que espelharam as condições das aprendizagens escolares, apontadas pelas professoras, na primeira parte da investigação. O jogo *Traverse* revelou tanto as condições de aprendizagens dos sujeitos estudados, como demonstrou certo paralelismo de evoluções entre as condutas dos níveis IIA e IIB e os procedimentos apresentados. Desta maneira, pode-se utilizar este jogo como recurso de avaliação diagnóstica para professores e psicopedagogos.

Também foi procurando uma avaliação mais real dos alunos que se propôs a pesquisa com o jogo de regras *Traverse*, pois se necessitava compreender suas reais possibilidades como recurso para uma "ausculta mental" de seu jogador. O jogo, como foi possível verificar, foi um instrumento que permitiu reconhecer os processos de pensar e construir significados escolares de seus participantes, abrindo novos caminhos para se conhecer o aprendiz.

E mais ainda, com esta perspectiva, o jogo de regras se insere no quadro de recursos que podem ser utilizados numa avaliação formativa, uma vez que, pode, ainda, contribuir para otimizar as aprendizagens. Contribui, de um lado, para que o professor ou o psicopedagogo desvende o modo de pensar de seu aluno, e de outro, ao provocar conflitos cognitivos, proporciona regulagens adequadas para as aprendizagens. O jogo de regras pode ser compreendido como um recurso psicopedagógico a ser utilizado, ao mesmo tempo, para avaliação e intervenção do psicopedagogo e do professor, respectivamente.

SUMMARY

The strategies of game Traverse in pupils with complaints of pertaining to school difficulties

The objective of this study was to analyze the cognitive processes of pupils who presented complaints of school difficulties, by means of the behaviors presented in the Traverse game of rules, detaching the construction of spatio-temporal interdependences and reciprocity. The behavior presented by 16 pupils has been studied, 8 of them with complaints of school difficulties, that composed Group A, compared to 8 pupils who did not present complaints of school difficulties, that composed Group B. All the participants attended the 4th grade of the Elementary in a private school. The data collection was done by means of three matches of the Traverse game, played between each participant and the experimenter. The data has been analyzed in a piagetian perspective, according to the categories of behavior presented by the participants in the game and the levels of dialectic construction considered. The results have evidenced that there are differences between the procedures utilized in the game, by the participants of the two groups. The most complex behavior, the ones that had considered more general and more constant interdependence between the actions of the two players, belonged to the participants of Group B, observing differences between the pupils with complaints of school difficulties.

KEY WORDS: Games, experimental. Learning. Learning disorders.

REFERÊNCIAS

1. Brenelli RP. Observáveis e coordenações em um jogo de regras: influência do nível operatório e interação social [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas;1986.
2. Brenelli RP. Intervenção pedagógica, via jogos Quilles e Cilada, para favorecer a construção de estruturas operatórias e noções aritméticas em crianças com dificuldades de aprendizagem [Tese de Doutorado]. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas;1993.
3. Costa EEM. O jogo com regras e a construção do pensamento operatório [Tese de Doutorado]. São Paulo:Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo;1991.
4. Abreu AR. Jogo de regras no contexto escolar: uma análise na perspectiva construtivista [Dissertação de Mestrado]. São Paulo:Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo;1993.
5. Rabioglio MB. Jogar um jeito de aprender. Análise do pega-varetas e da relação jogo-escola [Dissertação de Mestrado]. São Paulo:Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;1995.
6. Petty ALS. Ensaio sobre o valor pedagógico dos jogos de regras: uma perspectiva construtivista [Dissertação de Mestrado]. São Paulo:Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo;1995.
7. Zaia LL. A solicitação do meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem [Tese de Doutorado]. Campinas: Faculdade de

- Educação da Universidade Estadual de Campinas;1996.
8. Alves RM. Interdependência na descoberta das regras de um jogo: uma análise piagetiana [Dissertação de Mestrado]. Vitória:Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo;1997.
 9. Santos CC. O raciocínio de crianças no jogo Quatro Cores em um contexto psicogenético [Dissertação de Mestrado]. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo;1997.
 10. Guimarães KP. Abstração reflexiva e construção da noção de multiplicação, via jogos de regras: em busca de relações [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas;1998.
 11. Magalhães LAM. O jogo Cara a Cara em crianças de 7 a 13 anos: uma análise construtivista [Dissertação de Mestrado]. São Paulo:Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;1999.
 12. Piantavini FNO. Jogo de regras e a construção de possíveis: análise de duas situações de intervenção psicopedagógica [Dissertação de Mestrado]. Campinas:Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; 1999.
 13. Bogatschov DN. Jogos computacionais heurísticos e de ação e a construção dos possíveis em crianças do Ensino Fundamental [Dissertação de Mestrado]. Campinas:Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; 2001.
 14. Ribeiro MPO. Funcionamento cognitivo de crianças com queixas de aprendizagem: jogando e aprendendo a jogar [Tese de Doutorado]. São Paulo:Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo; 2001.
 15. Pauleto CRP. Jogos de regras como meio de intervenção na construção do conhecimento aritmético em adição e subtração [Dissertação de Mestrado]. Campinas:Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; 2001.
 16. Torres MZ. Processos de desenvolvimento e aprendizagem de adolescentes em oficinas de jogos [Tese de Doutorado]. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo;2001.
 17. Dell'Agli BAV. O jogo de regras como um recurso diagnóstico psicopedagógico [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas;2002.
 18. Palhares O. Análise de processos cognitivos em crianças no jogo Traverse [Dissertação de Mestrado]. Campinas:Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas;2003.
 19. Piaget J. As formas elementares da dialética. São Paulo:Casa do Psicólogo;1996.
 20. Rossetti CB. O pensamento dialético no jogo de regras: uma abordagem piagetiana [Dissertação de Mestrado]. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo; 1996.
 21. Queiroz SS. Inteligência e afetividade na dialética de Jean Piaget: um estudo com o Jogo de Senha [Tese de Doutorado]. São Paulo:Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo;2000.
 22. Ortega AC, Rosa LI, Gomes RS, Abreu SN. Aspectos psicogenéticos do pensamento dialético no jogo Mastergoal. In: Novo HA, Menandro MCS, orgs. Olhares diversos: estudando o desenvolvimento humano. Vitória:PROIN-CAPES; 2000.
 23. Bariccatti KHG. A construção dialética das operações de adição e subtração no jogo de regras Fan Tan [Dissertação de Mestrado]. Campinas:Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas; 2003.

24. Silva MJC. A dialética construtiva da adição e subtração nas estratégias do jogo Gamão [Dissertação de Mestrado]. Campinas:Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas; 2003.
25. Piaget J. A representação do mundo na criança. Rio de Janeiro:Record;(s/d).
26. Piaget J. O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa:Publicações Dom Quixote; 1977.

Trabalho realizado no Colégio Progresso Campineiro, Campinas, SP.

*Artigo recebido: 5/5/2008
Aprovado: 11/6/2008*

■

POR QUE ENSINAR AS RELAÇÕES GRAFEMA-FONEMA?

Dalva Godoy

RESUMO - Este estudo objetivou observar se o ensino das correspondências grafofonológicas favorece diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica em pré-escolares. Questiona-se em que medida o método de alfabetização pode beneficiar o desenvolvimento da consciência fonológica, uma habilidade estreitamente relacionada ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita alfabética. Dois grupos de crianças, com idade média inicial de 5 anos e 9 meses, expostos a dois métodos diferentes de ensino, foram avaliados durante um período de um ano por meio de tarefas de consciência fonológica aos níveis silábico e fonêmico. Os resultados mostraram evolução de ambas as habilidades entre os dois momentos de avaliação, para os dois grupos, mas o crescimento das habilidades de consciência fonêmica foi mais acentuado. Foram observadas, no entanto, diferenças significativas na evolução desse crescimento entre os dois grupos. O grupo que recebeu ensino das correspondências grafofonológicas apresentou maior evolução nos desempenhos em tarefas fonêmicas.

UNITERMOS: Educação. Aprendizagem. Avaliação. Desenvolvimento infantil.

Dalva Godoy - Prof^a Dr^a da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Depto de Artes Cênicas e Faculdade de Educação; Doutor em Linguística (Universidade Federal de Santa Catarina - 2005).

Correspondência

Dalva Godoy

Rua do Canto da Amizade – 107 - Lagoa da Conceição – Florianópolis – SC – Brasil - CEP: 88062-518

Fone: (48) 3234-1340

E-mail: dalvagodoy@gmail.com

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem escrita

Desde a década de 80, as concepções a respeito de como a criança aprende a ler e a escrever sofreram transformações. Na América Latina, os trabalhos de Ferreiro e Teberosky¹ trouxeram uma nova abordagem para a compreensão dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita. Uma mudança fundamental promovida por esses trabalhos foi a de colocar o sujeito no centro do processo de aprendizagem. Dessa forma, a criança, do ponto de vista teórico, passou a ser o agente do seu conhecimento e a não mais depender da ação exclusiva da escola para aprender a ler e a escrever. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky demonstraram que muito tempo antes de entrar na escola a criança já apresenta idéias e hipóteses sobre o mundo da escrita. Para o construtivismo, o ponto de partida de toda aprendizagem é o sujeito, que por meio de interações sucessivas com o objeto – a escrita – transforma-o, e ao fazer uso de esquemas internos de assimilação e de acomodação percorre momentos de equilíbrio e de desequilíbrio que marcam, efetivamente, diferentes estágios de aquisição.

Ferreiro e Teberosky¹ propuseram cinco estágios de aquisição da escrita que descrevem diferentes níveis de representação da criança frente a esse objeto do conhecimento. Desde os estágios iniciais de aquisição, os primeiros grafismos, a atividade escrita torna-se uma representação simbólica e, apesar de a criança, inicialmente, perceber que a escrita representa algo, ela ainda não percebe que a escrita representa, de alguma forma, a cadeia sonora da fala. É quando a criança alcança o estágio silábico que, pela primeira vez, trabalha com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. Nesse estágio, a criança utiliza uma letra para representar cada uma das sílabas de uma palavra, o que significa dizer que ela se torna capaz de recortar a fala através da atividade metacognitiva e representá-la por meio de um objeto, as letras. Segundo a concepção construtivista, é o contato

com as formas convencionais da escrita que levará a criança a entrar em conflito com essa representação silábica e a buscar novas hipóteses, alcançando assim o estágio alfabético em que as letras representam fonemas. Sob a ótica construtivista, para que a criança chegue ao estágio alfabético, não é necessário ensinar-lhe, sistematicamente, as correspondências grafo-fonológicas. A escola deve permitir à criança explorar distintos tipos de materiais escritos, levando-a a ler diferentes tipos de registros e a escrever com diferentes propósitos, a fim de que a aprendizagem da língua escrita não esteja restrita a um processo de codificação e decodificação de letras e sons. Assim, a criança é incentivada a utilizar inteligentemente as informações contextuais de maneira a antecipar o conteúdo escrito².

Do ponto de vista das teorias lingüísticas, Cagliari³ questiona a validade desses estágios de desenvolvimento propostos por Ferreiro e Teberosky¹. Segundo ele, a caracterização, por exemplo, do estágio silábico pode refletir a representação que a criança faz daquilo que lhe parece mais saliente do ponto de vista auditivo ou articulatorio, no caso das vogais ou consoantes representando as sílabas. Ao representarem “aou” para a palavra “cachorro”, por exemplo, as crianças estão, segundo Cagliari³, transferindo para a escrita suas observações fonéticas e não atribuindo a cada uma das letras que escrevem o valor de uma sílaba, como interpreta Ferreiro e Teberosky¹.

Um outro ponto discutido por Cagliari³ é o de que a escrita alfabética, o último estágio de aquisição proposto por Ferreiro e Teberosky¹, é apenas o ponto de partida do sistema de escrita alfabético. Como acentua o autor, a escrita que utilizamos não é alfabética, e sim ortográfica; não basta dominar o princípio alfabético, é preciso dominar o princípio ortográfico, que tem como pressuposto o conhecimento das regras e convenções que dirigem a escrita.

Do ponto de vista do desenvolvimento lingüístico infantil, observa-se que o pré-escolar, freqüentemente, apresenta bom domínio de sua

língua materna, ainda que algumas aquisições mais complexas como o entendimento de orações adjetivas encaixadas ou orações na voz passiva possam não estar completamente sedimentadas⁴. Além disso, a criança por volta dos 5 ou 6 anos, quando entra para a pré-escola, traz consigo alguns conhecimentos sobre a linguagem escrita, frutos de sua interação social com esse objeto. Nesse sentido, alguns trabalhos têm evidenciado o letramento emergente em crianças em idade precoce⁵.

O conhecimento que o pré-escolar possui da linguagem oral serve-lhe de suporte para construir o conhecimento a respeito da escrita. O conhecimento fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático que a criança utiliza para falar será igualmente utilizado na linguagem escrita para compreender um texto ou produzi-lo. No entanto, indiscutivelmente, para aprender a ler e a escrever, é necessário que a criança transforme a informação visual em uma informação lingüística; em última instância, é preciso transformar os signos gráficos em uma representação fonológica capaz de acessar os processos lingüísticos. Em um sistema alfabético de escrita, no entanto, em que os grafemas representam a menor unidade sonora distintiva da língua, o fonema, é preciso que o conhecimento fonológico da criança seja a tal ponto analítico que possa descobrir os fonemas na cadeia sonora da fala. Esse conhecimento, denominado consciência fonológica, tem sido evidenciado como uma habilidade indispensável para a aprendizagem alfabética.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APRENDIZAGEM ALFABÉTICA

A consciência fonológica foi definida por Gombert⁶ como o conhecimento explícito da estrutura fonológica interna das palavras e pelas habilidades de manipular intencionalmente as unidades sublexicais que as constituem. A consciência da estrutura fonológica pode se dar em três diferentes níveis: a consciência de unidades silábicas, intra-silábicas e fonêmicas. A consciência silábica é a habilidade de detectar e manipular as sílabas de uma palavra, enquanto

a consciência intra-silábica é a habilidade de detectar e manipular o *onset* e a rima das sílabas. Já a consciência fonêmica é a habilidade para detectar e manipular os fonemas. Assim, a consciência fonológica, em cada nível correspondente, engloba um conjunto de habilidades que pode ser exemplificado pela identificação e produção de rimas e pela identificação, análise e síntese dos segmentos ao nível silábico e ao nível fonêmico. Ao nível silábico e fonêmico, tais habilidades são requeridas, fundamentalmente, por tarefas de contagem, adição, substituição, subtração e inversão de segmentos.

A consciência fonológica é uma habilidade observada em crianças à idade de, aproximadamente, 4 anos. Algumas habilidades como a sensibilidade em detectar rimas podem ser observadas em crianças de 3 anos, e a habilidade de segmentar uma palavra em sílabas, à idade de 4 anos⁷. As habilidades presentes antes de se iniciar o processo de alfabetização, como a percepção e a produção de rimas, estão estreitamente correlacionadas ao sucesso posterior em leitura, conforme mostrou o trabalho de Bradley e Bryant⁸. O trabalho de Lundberg et al.⁹ demonstrou que o treinamento de habilidades fonológicas em pré-escolares, por meio de jogos lingüísticos, conduz essas crianças a bons desempenhos em leitura. Nesse sentido, algumas habilidades de consciência fonológica configuram-se como precursoras das habilidades de leitura.

O trabalho de Liberman et al.¹⁰, no entanto, constatou que as habilidades de perceber e produzir rimas, bem como as habilidades de contar o número de sílabas de uma palavra, estão presentes em crianças por volta dos 4 anos de idade. Mas a capacidade de contar o número de fonemas de uma palavra apresentada oralmente, ou seja, a consciência fonêmica, só é observada à idade de 6 anos, quando se inicia o processo de alfabetização.

Os trabalhos de Morais et al.^{11,12} concluíram, de maneira inequívoca, que a consciência fonológica, ao nível fonêmico, só é observada em sujeitos alfabetizados. Nesses estudos, os

iletrados apresentavam apenas habilidades fonológicas ao nível silábico.

Tais pesquisas vieram demonstrar que algumas habilidades fonológicas desenvolvem-se de forma espontânea, através da experiência lingüística, enquanto outras habilidades decorrem da aprendizagem de um sistema alfabético de escrita. As habilidades de analisar as palavras ao nível da sílaba, ou da unidade subssilábica, se desenvolvem antes de a criança iniciar a escolarização e decorrem da experiência lingüística, ao passo que as habilidades de analisar as palavras ao nível fonêmico dependem do aprendizado de um sistema alfabético¹³⁻¹⁵. As habilidades fonológicas de nível fonêmico são as últimas a se desenvolverem e são consideradas o nível mais alto de consciência fonológica¹⁶.

Vale acentuar que esses diferentes níveis de consciência fonológica se relacionam de forma distinta com a aprendizagem da leitura e da escrita. Durante os últimos 30 anos, o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica tem sido amplamente estudado em função da estreita relação dessas habilidades com a aprendizagem da leitura e da escrita. Diversos trabalhos têm indicado uma correlação positiva entre as habilidades de consciência fonológica e as habilidades de leitura e escrita e ressaltado a habilidade de consciência fonêmica como fator preditivo dos desempenhos em leitura e em escrita. Tais trabalhos demonstraram que bons níveis de consciência fonêmica, ao início da escolarização, são capazes de predizer o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita em um estágio posterior. De maneira consensual, a consciência fonêmica é apontada como uma habilidade essencial para aprender a ler e escrever em um sistema alfabético^{8,9,17-22}.

Por outro lado, um conjunto de experimentos relatados por Byrne²³ constatou que não só a

consciência fonológica é importante para a aprendizagem da leitura e da escrita. Após a realização de diversos experimentos, Byrne²³ concluiu que crianças não alfabetizadas são incapazes de descobrir o princípio alfabético sem instrução explícita das correspondências grafema-fonema. Para o autor, o conhecimento dessas correspondências e a consciência fonêmica atuam de maneira complementar no processo de aquisição do princípio alfabético. Para a aprendizagem da leitura e da escrita, a consciência fonêmica, embora seja uma competência fundamental e um fator preditivo de sucesso, ou fracasso, não é a única habilidade necessária. Para dominar os princípios do sistema alfabético, o conhecimento, em paralelo, das correspondências grafema-fonema se faz também necessário.

Considerando o corpo dessas pesquisas, o presente trabalho* entende que a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da linguagem escrita é de causalidade recíproca. De acordo com Alegria et al.²⁴, a consciência fonológica e a leitura são compostas por um conjunto de subhabilidades que se relacionam entre si e possuem mútua causalidade. Assim, as habilidades fonológicas presentes em pré-escolares predizem e favorecem a habilidade de leitura inicial, enquanto o desenvolvimento da atividade de leitura favorece a análise ao nível fonêmico, que, por sua vez, permite bons progressos na leitura. Além disso, considera-se aqui que, apesar de a consciência fonológica, e principalmente a consciência fonêmica, ser apontada como fator preditivo de sucesso dessa aprendizagem, o ensino das correspondências grafema-fonema é, também, fator fundamental para o progresso nessa aprendizagem. Por isso, o presente estudo se propõe a investigar em que medida a aprendizagem das correspondências grafofonológicas pode suscitar diferenças no

*Este trabalho é parte de um estudo longitudinal, realizado ao longo de dois anos, sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil que procurou investigar o impacto do método de alfabetização sobre o desenvolvimento das habilidades fonológicas, de leitura e de escrita e sobre as estratégias de processamento da leitura e da escrita (Godoy D M A. Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização [Tese de Doutorado]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2005. Disponível no URL: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PLLG0348.pdf>). Neste artigo, são apresentados apenas os dados referentes às duas primeiras fases da pesquisa original.

desenvolvimento da consciência fonológica em pré-escolares.

Parece claro que o conhecimento lingüístico que as crianças possuem ao entrarem na pré-escola, referente à consciência fonológica, como discutido anteriormente, deve servir de suporte para construir o conhecimento sobre a escrita. Mas é possível também que o ensino explícito das correspondências grafofonológicas possa favorecer o desenvolvimento das habilidades fonológicas, principalmente ao nível fonêmico. Além disso, considera-se que a concepção construtivista, apesar de não priorizar o ensino das correspondências grafofonológicas, ao propiciar uma rica experiência dos alunos com a língua escrita, conseqüentemente os faz descobrir, e progredir, com relação ao sistema de escrita. Uma outra questão a que se propõe este estudo é observar se, como de fato algumas pesquisas indicam, o desenvolvimento da consciência fonêmica decorre da aprendizagem alfabética ou se está associado ao ensino das correspondências grafofonológicas.

Considerando tais aspectos, observou-se o desenvolvimento das habilidades fonológicas de dois grupos de pré-escolares que iniciavam um período de pré-alfabetização. Um dos grupos foi exposto ao ensino sob a concepção construtivista, ou seja, não houve instrução sobre as correspondências grafofonológicas. O outro grupo foi exposto a um ensino que tinha como meta o ensino das correspondências grafema-fonema, mesmo nesse período de pré-alfabetização. Dessa forma, o presente estudo espera observar se a atividade escolar propiciada por duas concepções distintas de ensino pode favorecer diferenças significativas no desenvolvimento da consciência fonológica, ao nível silábico e fonêmico.

MÉTODO

Participaram do estudo 43 crianças**, com idade média inicial de 5 anos e 9 meses, de duas escolas da rede particular de ensino da cidade

de Florianópolis, de equivalente nível socioeconômico. Uma das escolas, denominada Grupo A, aplicava os princípios construtivistas, e a outra escola, denominada Grupo B, enfocava o ensino das correspondências grafema-fonema. As crianças foram avaliadas durante o período de um ano, por meio das mesmas tarefas fonológicas, de subtração e inversão ao nível silábico e fonêmico, em dois momentos do ano escolar:

- T1 - ao início do ano escolar, antes de ser iniciada a pré-alfabetização;
- T2 - ao final do ano letivo, ao término da pré-escola***.

Os instrumentos utilizados para a avaliação da consciência fonológica foram retirados da bateria BELEC de Mousty et al.²⁵ e adaptadas ao português por Godoy²⁶. As provas foram realizadas individualmente e os estímulos foram pré-gravados e apresentados pelo examinador. As respostas foram gravadas. A avaliação constou de quatro provas:

1. Subtração silábica

A prova foi constituída de 10 itens com estrutura CVCV (consoante-vogal-consoante-vogal), todos pseudopalavras (palavras inventadas, sem significado, que seguem as mesmas regras fonotáticas da língua). A tarefa da criança consistia em dizer o que restava do estímulo ao ser subtraída a sílaba inicial. Foram apresentados 4 estímulos para treino. O escore máximo alcançado nesta prova foi de 10 pontos. Exemplo: "bazu" (estímulo/pseudopalavra) – "zu" – (resposta/pseudopalavra).

2. Inversão silábica

A prova foi constituída de 10 itens com estrutura CVCV. Os dois primeiros estímulos eram palavras e os demais pseudopalavras. A tarefa da criança consistia em dizer o que resultava da inversão das sílabas do estímulo apresentado. Foram apresentados 4 estímulos para treino. O escore máximo alcançado foi de 10 pontos.

**A participação das crianças, em todas as etapas da presente pesquisa, deu-se por consentimento explícito dos pais e/ou responsáveis.

***Na época de realização desta pesquisa (2002/2003), a pré-escola acolhia crianças que completavam 6 anos até o mês de março do corrente ano letivo.

Exemplos: "boca" (estímulo/palavra) – "cabo" ou "cabô" (resposta/palavra); "zoma" (estímulo/pseudopalavra) – "mazô" ou "mazu" (resposta/pseudopalavra).

3. Subtração fonêmica

A prova foi constituída de 10 itens com estrutura CVC, todos pseudopalavras. A criança deveria subtrair, mentalmente, o fonema inicial de cada estímulo apresentado e dizer o que restava. Foram apresentados 4 estímulos para treino. O escore máximo obtido foi de 10 pontos. Exemplo: "pes" (estímulo/pseudopalavra) – "es" (resposta).

4. Inversão fonêmica

A prova foi constituída de 5 itens com estrutura CV e 5 itens com estrutura VC, todos pseudopalavras. A tarefa da criança consistia em inverter os fonemas mentalmente e dizer o que resultava. Foram apresentados 4 itens para treino. O escore máximo obtido foi de 10 pontos. Exemplo: "is" (estímulo/pseudopalavra) – "si" (resposta).

RESULTADOS

A Tabela 1 mostra os desempenhos médios dos dois grupos de crianças em cada uma das tarefas aplicadas, nos dois momentos de avaliação. Em T1, pode-se observar que as crianças, de ambos os grupos, apresentavam bons desempenhos em

tarefas fonológicas ao nível silábico e baixos desempenhos em tarefas ao nível fonêmico. Em T2, no entanto, houve um crescimento desses desempenhos, para ambos os grupos, tanto ao nível silábico como ao nível fonêmico, mas é observado um desenvolvimento mais acentuado nos desempenhos ao nível fonêmico.

Com a finalidade de determinar se a evolução dessas habilidades, entre os dois momentos de avaliação, foi significativa, a média dos desempenhos alcançados no momento T2 foi subtraída da média dos desempenhos alcançados em T1 (T2 – T1), para cada um dos grupos. Essa média resultante, que representou, efetivamente, a evolução no desempenho das quatro tarefas fonológicas, foi transformada em porcentagem média de ganho e foi comparada, entre os dois grupos, por análise de variância.

Com relação às tarefas fonológicas ao nível silábico, a análise de variância (ANOVA) mostrou que a diferença com relação aos ganhos alcançados entre os dois grupos, no intervalo T2-T1, não foi significativa ($p < 0.05$), tanto para a tarefa de subtração como para a tarefa de inversão silábica. A Figura 1 ilustra a porcentagem média de ganho, para cada grupo, nessas tarefas.

Quanto às tarefas fonológicas ao nível fonêmico, houve um crescimento acentuado dessas habilidades, para ambos os grupos, como pôde ser observado na Tabela 1. Essa evolução, no entanto, foi diferente entre os dois grupos.

Tabela 1 - Número de sujeitos, média e (desvio padrão) para os desempenhos alcançados em tarefas fonológicas de nível silábico e fonêmico, em cada um dos momentos de avaliação (T1 e T2), por grupo				
Tarefas Fonológicas	T1		T2	
	Grupo A (N=20)	Grupo B (N=23)	Grupo A (N=20)	Grupo B (N=23)
Nível Silábico				
subtração (10 itens)	7,40 (2,79)	8,39 (2,53)	9,50 (1,67)	9,87 (0,45)
inversão (10 itens)	7,65 (3,77)	7,13 (3,91)	9,80 (0,69)	9,43 (2,08)
Nível Fonêmico				
subtração (10 itens)	4,40 (3,93)	2,04 (3,62)	7,45 (4,04)	8,61 (3,11)
Inversão (10 itens)	4,30 (4,29)	1,65 (3,51)	7,30 (3,58)	8,09 (2,99)

Figura 1 - Evolução dos desempenhos (T2-T1) em tarefas de consciência fonológica ao nível silábico, por grupo

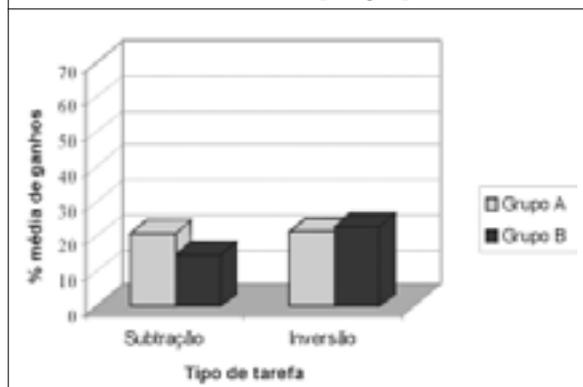
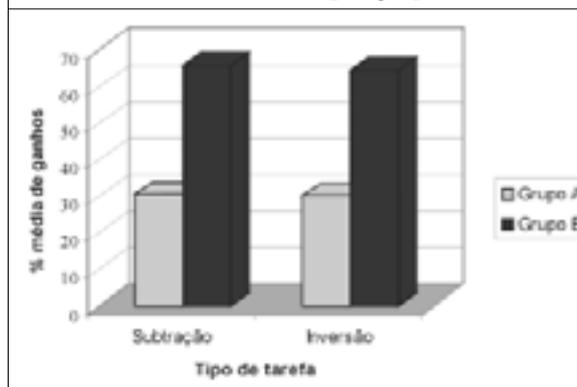


Figura 2 - Evolução dos desempenhos (T2-T1) em tarefas de consciência fonológica ao nível fonêmico, por grupo



A ANOVA mostrou que a diferença com relação aos ganhos alcançados entre os dois grupos, no intervalo T2-T1, foi significativa ($p > 0.05$), tanto para a tarefa de subtração como para a tarefa de inversão fonêmica. A Figura 2 ilustra a porcentagem média de ganho, para cada grupo, nessas tarefas.

Os resultados demonstraram que houve um crescimento das habilidades fonológicas, tanto ao nível silábico como ao nível fonêmico, para os dois grupos estudados, entre os dois momentos de avaliação. Entretanto, o crescimento das habilidades fonêmicas foi mais acentuado para o Grupo B comparativamente ao crescimento dessa habilidade para o Grupo A durante esse período.

DISCUSSÃO

O objetivo do presente estudo foi investigar se o ensino das correspondências grafofonológicas pode favorecer o desenvolvimento da consciência fonológica em pré-escolares. Uma outra questão foi observar se a consciência fonológica, ao nível fonêmico, se desenvolve como resultado da aprendizagem alfabética ou se esse desenvolvimento pode estar também associado ao ensino das correspondências grafofonológicas.

Considerando as habilidades fonológicas como um grupo de habilidades organizadas em

diferentes níveis, os resultados quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica, ao nível silábico, mostraram que, apesar de as crianças apresentarem bons níveis de desempenho antes do início da pré-alfabetização, essa habilidade continua a se desenvolver durante esse período, mas o crescimento observado não é significativo. Esse resultado pode ser explicado em função de as crianças, de ambos os grupos, já apresentarem, à entrada da pré-escola, níveis bem desenvolvidos de consciência silábica, ao redor de 75% de respostas corretas, o que implicou um crescimento pouco significativo dessa habilidade ao longo desse período. Esses resultados parecem refletir a facilidade com que as crianças brasileiras adquirem a consciência silábica a partir da experiência lingüística. Tal facilidade pode ser compreendida em função de a estrutura fonológica do português apresentar os limites silábicos bem definidos, um número pequeno de tipos de sílabas e a estrutura CV como a mais freqüente²⁷. Segundo Câmara Junior²⁸, a sílaba é a base para a aquisição e a estruturação fonológica da língua na mente infantil.

Ainda com relação ao desenvolvimento da consciência silábica, não houve diferenças entre os dois grupos quanto ao ganho obtido na realização dessas tarefas entre os dois momentos de avaliação. Esse resultado demonstra que essa

habilidade continua a se desenvolver na pré-escola, mas esse crescimento não parece depender das características particulares do ensino alfabético proporcionado por cada um dos métodos de ensino aqui estudados. Parece que o período de pré-alfabetização, essencialmente com relação ao período a que se refere este trabalho, tem pouca influência sobre o desenvolvimento da consciência silábica, confirmando que essa habilidade se desenvolve independentemente da alfabetização.

Quanto ao desenvolvimento da consciência fonológica, ao nível fonêmico, à entrada da pré-escola os dois grupos exibiam baixos desempenhos em tarefas fonêmicas, confirmando assim que esta habilidade parece não se desenvolver através da maturação lingüística, corroborando as pesquisas na área. O progresso exibido pelos dois grupos, após poucos meses de pré-alfabetização, parece comprovar que o desenvolvimento da habilidade fonêmica está relacionado à aprendizagem alfabética: independentemente da abordagem de ensino, os dois grupos progrediram, sensivelmente, com relação ao desempenho das tarefas fonêmicas propostas durante o período investigado. Como discutido anteriormente, a consciência fonológica, ao nível fonêmico, parece depender da aprendizagem de um sistema de escrita alfabético e ser uma habilidade fortemente relacionada à aquisição da leitura e da escrita^{8-10,12,13,17,18,21,29}.

Entretanto, ao comparar a evolução do desenvolvimento da consciência fonêmica entre os dois grupos, houve diferenças. Os resultados mostraram que o Grupo B apresentou crescimento significativamente maior do que o do Grupo A em tarefas fonêmicas. Esse resultado indica, por um lado, que a aprendizagem alfabética favorecida pela abordagem construtivista também desenvolve a consciência fonêmica, mas, por outro lado, mostra que o grupo de crianças estimulado pelo ensino das correspondências grafofonológicas desenvolveu de forma significativamente mais acentuada a consciência fonêmica.

Nesse sentido, convém ressaltar que no início desse estudo (T1) o Grupo A apresentava médias de desempenhos superiores aos do Grupo B com

relação às tarefas de nível fonêmico (Tabela 1). Os desempenhos do Grupo A eram duas vezes maiores que os do Grupo B. Essa diferença, no entanto, não foi estatisticamente significativa ($F < 1$). No momento T2, é observada a evolução nos desempenhos dos dois grupos, mas o desenvolvimento do Grupo B supera, de forma significativa, o desenvolvimento do Grupo A. Esse resultado parece evidenciar a influência do ensino das correspondências grafofonológicas sobre o desenvolvimento da consciência fonêmica.

Corroborando essa hipótese, Byrne²³ afirma que a consciência fonêmica e o conhecimento grafêmico são duas habilidades necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita e Castles e Coltheart²², em um trabalho de revisão de estudos que investigavam a relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita, discutem a possibilidade de que a associação causal, observada nesses estudos, entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita seja o reflexo da participação do conhecimento ortográfico na execução das tarefas fonológicas. Os autores questionam a existência da consciência fonêmica como uma habilidade puramente de linguagem que possa estar separada do conhecimento grafêmico. A hipótese levantada por Castles e Coltheart²² é a de que talvez não seja possível adquirir consciência fonêmica sem instrução das relações grafofonológicas.

No presente estudo, foram observadas diferenças no desenvolvimento da consciência fonológica, ao nível fonêmico, entre os dois grupos de crianças expostos a diferentes abordagens de ensino. Os resultados indicaram que a aprendizagem da língua escrita determina o desenvolvimento da consciência fonêmica, entretanto, o ensino sistemático das correspondências grafofonológicas favorece o crescimento significativo dessa habilidade, o que denota a relação intrínseca entre consciência fonêmica e conhecimento grafêmico. O desenvolvimento da consciência fonêmica decorre da aprendizagem alfabética, mas, ao mesmo tempo, está associado ao ensino das correspondências grafema-fonema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a ler e a escrever, longe de ser uma tarefa simples, envolve inúmeras habilidades e exige diferentes capacidades. Do ponto de vista cognitivo, tal atividade envolve percepção, memória, pensamento, inteligência e linguagem. Do ponto de vista lingüístico, a atividade de leitura e de escrita requer um conjunto de capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que também fazem parte da linguagem oral. O conhecimento de mundo, a capacidade intelectual, o conhecimento enciclopédico ou a capacidade de fazer inferências contribuem, igualmente, para o processo de compreensão da linguagem escrita, e também da linguagem oral. Ler e escrever depende ainda de diversos fatores, tais como: a motivação e o interesse, a representação desse objeto como significativo, o contato e a exposição a essa linguagem e, sem dúvida, de uma explicitação do código escrito.

Uma importante contribuição das pesquisas na área de aquisição da linguagem escrita dos

últimos trinta anos foi demonstrar, de forma inequívoca, que a consciência fonêmica está estreitamente relacionada ao sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita alfabética. Essa habilidade, ainda que não seja um pré-requisito para a alfabetização, determina a formação de bons ou de maus leitores. Por isso, a habilidade de consciência fonêmica é um valioso instrumento que permite diminuir as dificuldades das crianças ao enfrentarem o grande desafio de aprender a ler e a escrever. Nesse sentido, o ensino, claro e sistemático, das correspondências grafema-fonema favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica, fato que, independentemente do método de ensino, não pode ser desprezado. Para aqueles que estão envolvidos no processo de alfabetização, bem como àqueles que se dedicam ao trabalho clínico-terapêutico relacionado às dificuldades de aprendizagem, tais dados podem significar *a diferença*. Abstraído-se das discussões a respeito dos métodos de ensino, por que não ensinar as relações grafema-fonema?

SUMMARY

Why teaching the relations between graphemes and phonemes?

This study aimed to observe if the teaching of grapheme-phoneme correspondence favors differences at the development of phonological awareness at pre-school classes. It is questioned to what extent the literacy method can benefit the development of phonological awareness, an ability narrowly related to a successful learning of reading and alphabetical writing. Two groups of children, with average initial age of 5 years and 9 months, exposed to two different teaching methods, were evaluated during one year through tasks of phonological awareness at syllabic and phonemic levels. Results showed evolution of both abilities between the two moments of evaluation, in both groups, but the phonemic awareness abilities presented a bigger growth. It was observed, however, significant differences at this growing evolution between the two groups. The group who received grapheme-phoneme correspondence teaching presented more evolution at phonemic tasks performances.

KEY WORDS: Education. Learning. Evaluation. Child development.

REFERÊNCIAS

1. Ferreiro E, Teberosky A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre:ArtMed;1985.
2. Ferreiro E. Com todas as letras. São Paulo:Cortez;1997.
3. Cagliari LC. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: Rojo R, org. Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras;1998.
4. Lamprecht RR. Aquisição da linguagem pela criança depois dos cinco anos de idade. In: Tassa M, org. Desenvolvendo a língua falada e escrita. Porto Alegre:Sagra;1990.
5. Mayrink-Sabinson ML. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: Rojo R, org. Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado das Letras;1998.
6. Gombert JE. Le développement métalinguistique. Paris:PUF;1992.
7. Stanovich KE, Cunningham AE, Cramer BB. Assessing phonological awareness in kindergarten children: issues of task comparability. *J Exp Child Psychol.* 1984;38: 175-90.
8. Bradley L, Bryant PE. Categorizing sounds and learning to read – a casual connection. *Nature.* 1983;301:419-21.
9. Lundberg I, Frost J, Petersen O. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly.* 1988;23:263-84.
10. Liberman IY, Shankweiler D, Fisher FW, Carter B. Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *J Exp Child Psychol.* 1974;18:201-12.
11. Morais J, Cary L, Alegria J, Bertelson P. Does awareness of speech as a sequence of phones arises spontaneously? *Cognition.* 1979;7:323-31.
12. Morais J, Bertelson P, Cary L, Alegria J. Literacy training and speech segmentation. *Cognition.* 1986;24:45-64.
13. Read C, Zhanc Y, Nie H, Dincg B. The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition.* 1986;24:31-44.
14. Bertelson P, Gelder B. The emergence of phonological awareness: comparative approaches. In: Mattingly I G, Studdert-Kennedy,eds. Modularity and the motor theory of speech perception – Proceedings of a conference to Honor Alvin M. Liberman. New Jersey:Lawrence Erlbaum Associates; 1991. p.393-412.
15. Harris M, Giannouli V. Learning to read and spell in Greek: the importance of letter knowledge and morphological awareness. In: Harris M, Hatano G, eds. Learning to read and write. Cambridge:Cambridge University;1999.
16. Defior S. Phonological awareness and learning to read: a cross-linguistic perspective. In: Nunes T, Bryant P, eds. Handbook of children's literacy. London: Kluwer; 2004.
17. Wimmer H, Landerl K, Linortner R, Hummer P. The relationship of phonemic awareness to reading acquisition: more consequence than precondition but still important. *Cognition.* 1991;40:219-49.
18. Cardoso-Martins C. Sensitivity to rhymes, syllables, and phonemes in literacy acquisition in Portuguese. *Reading Research Quarterly* 1995;30:808-28.
19. Jong PF, van der Leij A. Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition: results from a Dutch latent variable longitudinal study. *J Educ Psychol.* 1999;91:450-76.
20. Porpodas C. The relation between phonemic awareness and reading and spelling of Greek words in the first school years. In: Carrero, Pope, Simons, Pozo, eds. Learning and instruction: European research in an international context. Oxford:Pergamon;1991.
21. Defior SC, Tudela P. Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing.* 1994;6:299-320.

22. Castles A, Coltheart M. Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*. 2004;91:77-111.
23. Byrne B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: Cardoso-Martins C, org. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis:Vozes;1995.
24. Alegria J, Leybaert J, Mousty P. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: Grégoire J, Piérart B, orgs. *Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas*. Porto Alegre: Artes Médicas; 1997. p.105-24.
25. Mousty P, Leybaert J, Alegria J, Content A, Morais J. Belec: une batterie d'évaluation du langage écrit et de ses troubles. In: Grégoire J, Pierart B, eds. *Evaluer les troubles de la lecture*. Bruxelles:De Boeck-Wesmael;1994. p.127-45.
26. Godoy DMA. Testes de consciência fonológica e suas relações com a aprendizagem da leitura no português [Dissertação de Mestrado]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina; 2001. Disponível no URL: <http://www.bu.ufsc.br/acesso.html>
27. Silva TC. *Fonética e fonologia do Português - roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo:Contexto;1999.
28. Câmara Junior JM. *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro:Padrão;1977.
29. Maluf MR, Barrera SD. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica (online)* 1997;10(1):125-45. Disponível no URL: <http://www.scielo.br>

Este artigo apresenta parte dos dados da tese de doutorado da autora, aprovada em 2005 pelo programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis (UFSC). A pesquisa foi realizada com duas escolas da rede particular de ensino da cidade de Florianópolis, SC.

*Artigo recebido: 12/04/2008
Aprovado: 15/05/2008*

■

CRIANÇAS QUE ESCREVEM, MAS NÃO LÊM: DIFICULDADES INICIAIS NA ALFABETIZAÇÃO

Michelle Brugnera Cruz; Adriana Corrêa Costa

RESUMO - O presente relato de experiência trata das dificuldades iniciais na alfabetização, apresentando um estudo sobre a dicotomia na aprendizagem da leitura e da escrita. A revisão teórica procura explorar duas visões distintas do processo de aprendizagem dessas habilidades: a Psicogênese da Leitura e da Escrita proposta por Ferreiro e Teberosky e os estudos da Psicologia Cognitiva, buscando uma complementaridade entre essas abordagens. O estudo foi realizado com sete crianças de uma escola de educação infantil da rede privada de Porto Alegre, com idades entre 5 e 6 anos, que escreviam alfabeticamente, mas não liam palavras em diferentes contextos. Partindo-se de evidências pedagógicas, foi constatado que as atividades e as propostas da escola envolviam o conhecimento das letras, das unidades silábicas e da consciência fonêmica, detendo-se principalmente em atividades de escrita. Porém, nenhuma das atividades envolvia a construção do significado das palavras, ficando apenas na correspondência letra-som. O estudo apresenta atividades de intervenção psicopedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, em que a construção do significado das palavras na leitura foi instigada.

UNITERMOS: Dislexia. Leitura. Transtornos da linguagem. Educação. Baixo rendimento escolar.

Michelle Brugnera Cruz – Pedagoga, psicopedagoga, professora da educação infantil. Associada à ABPp, seção Rio Grande do Sul.

Adriana Corrêa Costa – Fonoaudióloga clínica, psicopedagoga, mestre em letras, doutoranda em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora nos cursos de Especialização em Psicopedagogia da FAPA, UNILASALLE e CESUCA. É associada à ABPp, seção Rio Grande do Sul.

Correspondência

Adriana Corrêa Costa

*Rua Faria Santos, 47, conj. 303 – Petrópolis
Porto Alegre - RS*

Tel: (51) 3331-8630

E-mail: adri_costa@terra.com.br

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento relativamente nova, que surgiu para avaliar e intervir nas Dificuldades e Transtornos de Aprendizagem, bem como refletir e pesquisar sobre o fracasso escolar. Sendo assim, os estudos e práticas psicopedagógicas não contribuem apenas para a atuação clínica e remediativa, mas também para a prática pedagógica escolar, de modo a avaliar, prevenir e, principalmente, transformar a ação docente, para que o fracasso seja evitado^{1,2}.

A história da educação revela como as diferentes práticas pedagógicas adotadas pela escola representam promessas de melhora educacional³. Apesar das diferentes concepções teóricas, os casos de dificuldade continuam a acontecer, denunciando que tais mudanças ainda são superficiais, não representando transformações reais de resposta às dificuldades dos alunos. Uma alternativa que, nos últimos anos, tem se mostrado promissora é a intervenção psicopedagógica desde a Educação Infantil, com o objetivo de buscar ações que dêem subsídios aos professores, a fim de repensarem a sua prática, promovendo alternativas para o desenvolvimento da totalidade afetiva, psicomotora e cognitiva com um caráter preventivo e formativo.

O presente relato busca descrever um processo interventivo realizado no contexto pedagógico, que propiciasse o desenvolvimento das capacidades e habilidades envolvidas especificamente no ato da leitura, facilitando o acesso à compreensão global das palavras, por meio da via lexical. Também visa mostrar como a Psicopedagogia pôde contribuir de forma prática neste processo, fazendo com que o espaço pedagógico, permeado pelas contribuições desta ciência, buscasse dar conta das dificuldades iniciais apresentadas por esse grupo de crianças.

Pretende-se, dessa forma, contribuir para o avanço dos conhecimentos teóricos e das práticas pedagógicas de ensino inicial da leitura e da escrita, uma vez que, no cotidiano escolar, é relativamente comum a queixa de que a criança,

no final da alfabetização, escreve, mas não lê suas próprias produções.

O embasamento teórico é alcançado através de duas linhas de investigação, a Psicogênese e a Psicologia Cognitiva, buscando uma complementaridade entre esses dois paradigmas teóricos. A primeira linha analisa a forma como as crianças pensam a linguagem escrita e concebem as relações que se estabelecem entre ela e a linguagem oral⁴; a segunda procura descrever os processos cognitivos envolvidos nas tarefas de ler e escrever⁵.

APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOGÊNESE

Pelas pesquisas de Ferreiro e Teberosky⁴, sabe-se que a criança pensa sobre a escrita antes mesmo da alfabetização formal, isto é, a aquisição da representação escrita se dá por um processo de assimilação e acomodação de novas aprendizagens, levantamento de hipóteses e resolução de problemas. Ou seja, tal aquisição ocorre muito antes das crianças ingressarem na primeira série do ensino fundamental.

As sociedades urbanas modernas se constituem em uma comunidade letrada, que faz uso da leitura e da escrita em práticas sociais, e as crianças que convivem nesse meio logo percebem a importância e o sentido dessas práticas. Ferreiro e Teberosky⁴ investigaram o caminho percorrido pela criança até a compreensão do sistema alfabético. Em suas pesquisas^{6,7}, perceberam que esse caminho ocorre em etapas muito semelhantes às aquelas desenvolvidas pela humanidade na aquisição do sistema alfabético:

É extremamente surpreendente ver como a progressão de hipóteses sobre a escrita reproduz algumas das etapas-chaves da evolução da história da escrita na humanidade, apesar de que nossas crianças estejam expostas a um único sistema de escrita⁴.

Pode-se perceber na escrita espontânea das crianças o uso dos pictogramas (hipótese pré-silábica), quando procuram representar na escrita

o objeto. Posteriormente, ocorrem os primeiros processos de “fonetização”⁴, quando iniciam a representação dos sons da linguagem oral, num primeiro momento, com uma representação silábica (hipótese silábica), e depois de uma complexa etapa de transição (hipótese silábico-alfabética), a criança passa a utilizar o sistema alfabético (hipótese alfabética) inventado pelos gregos.

Cagliari⁸ também concorda que o desenvolvimento da escrita reproduz etapas importantes do desenvolvimento da humanidade e acrescenta que, “sem dúvida, a invenção da escrita foi o momento mais importante da história da humanidade”. Tal aprendizagem permitiu que o saber fosse acumulado e mais facilmente transmitido de geração para geração. Como visto, as crianças passam por grandes estágios de progressão da escrita, constituindo-se uma filogênese das etapas que a humanidade passou.

Dentro desse contexto, é papel da escola infantil oportunizar às crianças um ambiente alfabetizador, que estimule a construção da leitura e da escrita, do pensamento letrado, da utilização da leitura e da escrita cotidianamente de uma forma lúdica, uma vez que as crianças não são aprendizes passivos, mas constroem hipóteses e elaboram conceituações sobre a escrita, isto é, são protagonistas dessa construção⁴.

A LEITURA E SUAS DIFICULDADES: UM OLHAR DA PSICOLOGIA COGNITIVA

Paralelo às pesquisas desenvolvidas pela psicogênese, uma outra linha de investigação busca identificar e descrever os processos cognitivos envolvidos na leitura. A partir das pesquisas dentro desta perspectiva, os estudiosos passam a entender a leitura como uma atividade complexa na qual intervêm um conjunto de processos cognitivos que conduzem o leitor a atribuir significado a um texto escrito. Esses processos vão desde a percepção visual das letras até a obtenção de um significado do texto^{9,10}.

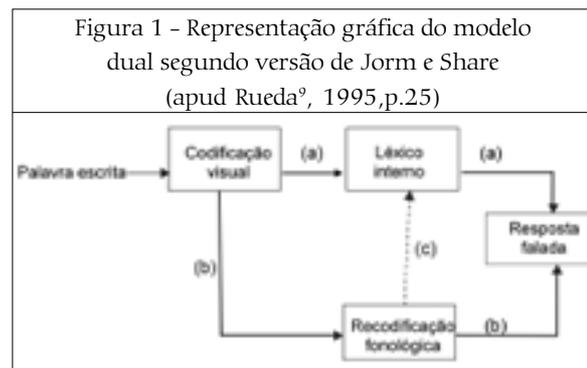
Para Sánchez¹⁰, a leitura é um grande e trabalhoso processo de aprendizagem, em que devemos adquirir e automatizar um número de habilidades que vão operar de uma forma

ordenada. Dessa forma, durante a leitura, há basicamente duas habilidades principais: o reconhecimento ou identificação das palavras escritas e a compreensão dos textos.

O reconhecimento das palavras são as atividades envolvidas em atribuir um significado (lingüístico-lexical) aos símbolos gráficos, isto é, são as atividades envolvidas no aprender a ler¹⁰, constituindo-se de duas formas de reconhecimento: 1) para a leitura de palavras familiares, o reconhecimento é imediato, pois já há um léxico interno para essa palavra e o reconhecimento é acompanhado do significado; 2) para a leitura de palavras não familiares, em que o reconhecimento é lento, é necessária a transformação das unidades ortográficas em sons que compõem a palavra. Neste caso, o reconhecimento não é, necessariamente, acompanhado do significado.

Na literatura, existe um conjunto importante de modelos que buscam explicar os processos envolvidos no reconhecimento da palavra escrita. Nesse estudo, levaremos em conta a proposta de Jorm e Share adaptados por Rueda⁹. O modelo proposto é chamado de *modelo dual*, pois descreve duas vias independentes para explicar como o leitor enfrenta a leitura de palavras.

Conforme a Figura 1, durante a leitura intervêm e interatuam duas vias de identificação da palavra: a via fonológica(b) e a lexical(a). Leitores competentes utilizam habilmente as duas vias. A via fonológica, também chamada de sublexical ou indireta, é freqüentemente usada



no início da alfabetização e na leitura de palavras desconhecidas, pressupondo a associação das letras aos seus sons. Dessa forma, o reconhecimento de palavras supõe a mediação da linguagem oral, pois concebem a palavra por tal modalidade, mas não na forma escrita. A leitura não é necessariamente acompanhada de significado(c)^{10,11}.

Por sua vez, na via lexical, também chamada de visual ou direta, o reconhecimento e o acesso ao significado ocorrem simultaneamente, como se a escrita de uma palavra fosse o seu desenho^{10,11}. Para que o reconhecimento seja imediato, é necessária a memorização global das palavras, sendo, portanto, utilizada nas palavras mais freqüentes e conhecidas. Essa via é usada por leitores hábeis, que adquiriram um bom repertório de palavras.

Para compreender um texto, no entanto, são necessárias diversas operações além das descritas anteriormente. Tendo em vista que o objetivo primordial da leitura é a compreensão¹², o conhecimento que o leitor possui da linguagem e do mundo lhe ajudam a dar um sentido ao texto escrito, ou seja, contribui para a compreensão da leitura, além das habilidades exigidas para estabelecer relações, como conhecimento prévio do tema e a elaboração de hipóteses, entre outras¹³.

Como visto anteriormente, dada a complexidade de fatores envolvidos na leitura, é possível encontrar diferentes tipos de problemas:

1) Dificuldades centradas no reconhecimento ou identificação de palavras, em que as dificuldades na pronúncia e identificação das palavras do texto afetam a fluência na leitura, caracterizando-se por numerosas interrupções, lentidão e dificuldades na construção de significados^{11,13,14}.

2) Dificuldades centradas na compreensão e nos processos que a envolvem, como acesso ao significado, estabelecimento de relações entre as idéias, atribuição de sentido, levantamento de conhecimentos prévios, auto-regulação e elaboração de hipóteses, os quais afetam a forma de ler e o controle da compreensão, realizando lacunas na construção do sentido do texto^{11,13}.

3) Dificuldades nos dois processos, no reconhecimento e na compreensão, que caracterizam uma leitura lenta e vacilante, bem como uma ineficiência na atribuição de sentido ao texto.

A não-aprendizagem da leitura também pode estar relacionada com o simbólico da questão. Aprender a ler representa crescimento diante da família e do mundo, exige autonomia e descentramento, que ainda estão sendo construídos pela criança pequena^{15,16}. Ler é estar em contato com outro, o outro autor, de cujo discurso não se possui controle, e é através de práticas leitoras que a criança define o seu lugar no mundo como leitor e participe de uma comunidade letrada. Vencer esse desafio é primordial para a aprendizagem inicial da leitura.

LEITURA E ESCRITA: PROCESSOS DISTINTOS

Várias pesquisas^{1,17-21} têm demonstrado um descompasso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, indicando que tais processos possam ser distintos, apesar de operarem sobre o mesmo código alfabético.

Uma pesquisa em língua inglesa foi desenvolvida com crianças na fase inicial de aprendizagem de leitura e escrita (idades entre 6 e 7 anos) por Bryant e Bradley¹⁸. Os autores solicitaram que as crianças lessem e escrevessem uma lista de palavras regulares (correspondência biunívoca som-letra, por exemplo, bola) e irregulares (sem correspondência direta, por exemplo, táxi). As crianças foram divididas em grupos conforme os resultados alcançados: 1) aquelas que podiam tanto ler quanto escrever; 2) aquelas que não podiam nem ler, nem escrever; 3) aquelas que podiam ler, mas não podiam escrever a palavra ditada; e 4) aquelas que podiam escrever, mas não podiam ler a palavra escrita. O primeiro aspecto a destacar era que as crianças mais jovens geralmente eram capazes de escrever, mas não de ler. Fato contrário ocorreu com as mais velhas: podiam ler todas as palavras que podiam escrever. Indicando que, no início do processo de aprendizagem da leitura e escrita,

tais processos são encarados de forma distinta. A explicação levantada pelos autores é que as crianças iniciam escrevendo fonologicamente (via fonológica), mas elas tentavam ler a palavra globalmente (via lexical).

Pinheiro¹⁹ estudou a relação entre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita em crianças brasileiras e encontrou resultados divergentes. Seus resultados sugerem que, no início do processo de alfabetização, tanto a leitura quanto a escrita são analisadas fonologicamente (via fonológica) com a ocorrência simultânea de leituras pela via lexical. Assim, Pinheiro¹⁹ aponta para uma sobreposição dos processos fonológicos e lexicais nos estágios iniciais. Interessante, que neste grupo de crianças era mais fácil ler palavras reais (ao invés de escrevê-las) e escrever palavras inventadas.

Sousa e Maluf¹ investigaram as habilidades de leitura e escrita de 73 crianças de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de uma escola pública de São Paulo. As crianças foram categorizadas conforme as hipóteses de leitura e escrita utilizadas⁴. Os resultados mostraram uma discrepância entre a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que a primeira era mais fácil que a segunda. Entretanto, aqui já havia a preocupação com a ortografia.

Recentemente, Salles e Parente²² investigaram o uso das vias de leitura em alunos com dificuldades no aprendizado da leitura e escrita (grupo 2ª série), assim como em estudantes no início do processo de escolarização (grupo 1ª série), emparelhados com o grupo de dificuldades pelo desempenho leitor. As autoras identificaram uma variabilidade no uso das vias de leitura, com um predomínio de uso de uma em detrimento da outra. Nos casos de 1ª série, foi constatado predomínio do uso da via fonológica, alguns casos com dificuldades em ambas as vias e pouco uso preferencial da via lexical. Em contrapartida, nas crianças da 2ª série, com dificuldades na leitura, a maioria apresentava dificuldades no uso das duas vias, alguns casos com predomínio da via lexical e pouco uso preferencial da via fonológica.

Como é possível observar, há divergências nas pesquisas acima apresentadas quanto à

aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Tais controvérsias podem ser justificadas pelos diferentes modos como a pesquisa foi realizada: amostras diversificadas (crianças iniciantes na leitura e crianças mais fluentes, crianças com e sem dificuldades); diferentes critérios de classificação dos resultados; abordagens distintas para a interpretação dos dados colhidos. Contudo, todos os autores, de um modo geral, parecem concordar que a leitura e a escrita são processos distintos e que algumas crianças desenvolvem mais uma via em detrimento da outra.

Apesar de ser um assunto já investigado, ainda há muito a pesquisar sobre os processos de leitura no início da alfabetização, buscando subsídios para a ação pedagógica. Com o presente relato pretende-se contribuir com os estudos investigativos nesta área, visando à melhoria da prática em sala de aula, desde o princípio da alfabetização.

CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Neste estudo, participaram 7 crianças (Tabela 1), 5 meninos e 2 meninas, com idades entre 5 e 6 anos, escolhidos por escreverem alfabeticamente e não lerem em diferentes contextos, apesar de pertencerem a um contexto social letrado. A escola seguia a linha construtivista e especificamente na alfabetização, os estudos da Psicogênese da Língua Escrita⁴.

A partir de observações da dinâmica da sala de aula e da revisão de registros pedagógicos, foi constatado que as atividades propostas para esse grupo envolviam o conhecimento das letras e a consciência fonêmica, detendo-se principalmente na elaboração de hipóteses de escrita. Porém, nenhuma das atividades envolvia a elaboração de hipóteses de leitura e a construção de significados, incentivando exclusivamente o uso da via fonológica.

A avaliação da leitura ocorreu no primeiro semestre de 2006, e foi desenvolvida a partir de uma perspectiva de avaliação formativa²³ que se dá em todo o processo de aprendizagem, exigindo que a pesquisadora se posicione em um lugar analítico, observador e articulador da teoria

Nome	Idade (anos e meses)	Sexo
B	5,3	Masculino
E	5,10	Masculino
G	5,11	Feminino
GA	5,5	Masculino
JG	5,8	Masculino
M	5,6	Feminino
V	6	Masculino

com a prática²⁴. Realizou-se uma avaliação inicial observando as ações das crianças quando eram incentivadas a ler palavras regulares (em que há uma correspondência letra-som), palavras irregulares (em que a correspondência alfabética não ocorre) e a relacionar palavras com seu significado por meio de listas de palavras, livros, cartazes e jornais do cotidiano escolar.

A partir do estudo dos conceitos da Psicologia Cognitiva, levantou-se como hipótese que as dificuldades na leitura inicial poderiam estar relacionadas com o uso exclusivo da decodificação grafema-fonema, ou seja, da via fonológica. Acredita-se que, possivelmente, tais crianças não adquiriam fluência na leitura e, conseqüentemente, não atribuíam significado ao que liam por não usarem a via lexical.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A avaliação inicial e a revisão teórica foram utilizadas como instrumentos de reflexão sobre a prática pedagógica, buscando estabelecer um processo interventivo, cujo propósito era dar respostas concretas às dificuldades dos alunos, embasando as estratégias de ensino a partir do nível de aprendizagem inicial. Verificou-se a necessidade de elaborar atividades que instigassem as crianças a desenvolverem uma outra via de leitura, não apenas a decodificação letra-som, construindo significados para as palavras de forma lúdica e significativa.

As propostas foram elaboradas por meio de jogos, por entendermos que tal situação é

desafiadora, impulsiona a vencer obstáculos, a criança se arrisca e coloca em jogo suas hipóteses e conhecimentos construídos²⁵. A intervenção foi realizada por meio de pequenos grupos, em que a aula foi organizada de tal modo que fosse possível dispor tarefas e atividades diversificadas, para que a pesquisadora pudesse dispor de momentos para aplicar os jogos com algumas crianças mais diretamente.

Os jogos aqui propostos foram divididos em dois grupos principais, de acordo com a estratégia ou objetivo a ser desenvolvido: 1) aquelas que visam à construção de um vocabulário mental e 2) aquelas que visam à associação da palavra armazenada no vocabulário mental com seu significado. Usamos como referências principais os jogos propostos por Alfonsin e Costa²⁵, Santos e Costa²⁶, Moojen²⁷ e Adams e colaboradores²⁸. As atividades executadas na intervenção foram basicamente as apresentadas abaixo:

ESTRATÉGIAS QUE VISAM À CONSTRUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO MENTAL

O objetivo desse grupo de estratégias é que a criança construa a imagem mental da palavra escrita através da exposição repetida de vocábulos, ou seja, assegurar que a criança construa um banco de palavras mínimo²⁹, que será fundamental para desenvolver a fluência na leitura para uma rápida identificação do significado e, conseqüentemente, para uma maior compreensão³⁰. Para tanto, foram desenvolvidos os seguintes jogos expostos na Tabela 2.

ESTRATÉGIAS QUE VISAM À ASSOCIAÇÃO DA PALAVRA COM SEU SIGNIFICADO

Com esse grupo de estratégias espera-se que a criança leia com fluência, ativando o repertório mental de palavras, associando-as ao seu significado. Para tanto, foram desenvolvidos os jogos expostos na Tabela 3.

APLICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: VIVÊNCIAS DO GRUPO

Os jogos foram aplicados de agosto a outubro de 2006, em sessões de aproximadamente 30

minutos, duas vezes por semana. A intervenção não ocorria em momentos pré-fixados, mas era proposta de acordo com o planejamento pedagógico e com o cotidiano do grupo. Contudo, os jogos passaram a fazer parte das vivências do grupo e, dessa forma, foi possível jogar muitas vezes cada jogo, o que garantiu o avanço das crianças na leitura.

Inicialmente, nas primeiras sessões, o grupo ficou bastante agitado e algumas crianças se mostraram resistentes, afirmando que "não sabiam ler". No entanto, passaram a participar mais ativamente conforme entendiam a proposta e a dinâmica do trabalho. A aplicação do processo gerou muitas transformações, tanto em nível de estruturação lingüística, como na convivência grupal, pois as regras dos jogos, as interações, e até brigas e disputas foram mediadas e se constituíram muitas aprendizagens. Os avanços lingüísticos ocorreram progressivamente na medida em que as crianças foram instigadas a superar suas dificuldades no contexto interativo e competitivo que o jogo proporciona.

Os jogos *Qual é a palavra* e *Tapa certo da leitura* foram os mais apreciados, pois envolveram ações, como bater com as mãozinhas nas cartas e fazer mímica e gestos. *Qual é a palavra* representou um grande desafio às crianças, já que teriam que ler o cartão com a palavra e representar através do próprio corpo o seu significado. G. sentiu dificuldades em representar um robô e um celular, mas sua parceira M. logo concluiu quais eram as palavras. Esse jogo possibilitou muitas risadas e dicas dos colegas, que não conseguiram respeitar a regra de não "soprar" a resposta para a outra dupla.

O jogo *Na trilha da leitura* necessitou de alterações, pois em sua primeira versão não estava incluso o dado, sendo que, o jogador deveria andar o número de casas conforme a quantidade de letras decodificadas, o que tornou o jogo lento, em que as crianças se sentiam cansadas. Com a inclusão do dado, a regra foi modificada e os jogadores passaram a lançar o dado caso lessem

a palavra e lhe atribuíssem sentido, tornando o jogo mais dinâmico.

Como regra geral, após as partidas, cada jogador registrava por escrito as palavras que conseguia ler, compondo o álbum dos jogos. Com o tempo, as crianças passaram da etapa inicial da simples decodificação letra-som, para a busca de sentido da palavra como no caso de E., que ao ler a palavra girafa em um cartão do jogo, disse: - Gi... rra.. fa. Girrafa, girrafa... Ah! Girafa!

Algumas crianças avançaram um pouco mais, identificando o sentido da palavra antes mesmo de finalizar a decodificação da mesma, como no caso de J.G. (5 anos e 8 meses), que em uma partida do jogo *Palavra Secreta*, conseguiu identificar a palavra boneca, mesmo antes de decodificar toda a palavra. Ou seja, ao decodificar a primeira sílaba (/BON/), logo disse: -Boneca!

Durante o processo interventivo, foi possível observar que houve um avanço quanto à construção de sentido na leitura das palavras, para além da associação grafema-fonema. Assim, foi plausível observar e descrever três níveis distintos de avanço na leitura inicial: 1) decodificação sem atribuição de sentido, que caracteriza a associação grafema-fonema, fundamental para o desenvolvimento da via fonológica; 2) decodificação e atribuição de sentido, que caracteriza uma via fonológica bem desenvolvida, principiando o desenvolvimento da via lexical; 3) atribuição de sentido antes de finalizar a decodificação, que é o princípio da via lexical, fundamental para a fluência na leitura. A Figura 2 ilustra esses níveis. Acredita-se que é com a prática leitora, com uma rica vivência na cultura escrita que essas crianças desenvolverão futuramente a via lexical de leitura, que caracterizaria a 4ª etapa desse processo: a leitura direta das palavras.

Os resultados da intervenção foram analisados sob o ponto de vista da evolução psicolingüística das crianças, através do avanço na fluência da leitura e compreensão das palavras; do enriquecimento do vocabulário mental; bem como da tomada de consciência do processo comunicativo envolvido na leitura.

Tabela 2 – Jogos que buscam desenvolver estratégias de construção de um vocabulário mental			
Nome do jogo	Participantes	Material necessário	Regras
Leitura de muito ouro	2 a 6 jogadores	<ul style="list-style-type: none"> - Saquinho de tecido - Fichas amarelas, representando “moedas de ouro” - Fichas com palavras 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada jogador, na sua vez, retira uma palavra da pilha de fichas. A cada leitura da palavra, receberá uma moedinha - Vence o jogador que tiver o maior número de moedas
Na trilha da leitura	2 a 6 jogadores	<ul style="list-style-type: none"> - Um tabuleiro de trilha - Pinos - Um dado - Fichas* com palavras freqüentes, mas que ainda não fazem parte do vocabulário mental dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Os jogadores decidem quem será o primeiro a jogar - O jogador escolhido tira uma ficha de palavra e deverá lê-la o mais rápido que puder - Se o jogador for capaz de reconhecer a palavra imediatamente, joga o dado e anda o número de casas correspondente. Caso não leia pela via lexical, passa a vez - Vence quem chegar primeiro à última casa
Palavra Secreta (Moojen, 2006)	2 a 6 jogadores. Este jogo pode ser realizado com toda a turma dividida de duas a três equipes	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas com palavras escritas em letras maiúsculas - Envelope com abertura lateral - Folhas de papel e lápis para anotar os pontos 	<ul style="list-style-type: none"> - Os jogadores decidem quem será o primeiro a jogar - O jogador ou equipe escolhida retira uma ficha de palavra do monte e entrega à professora, sem ler, que colocará dentro do envelope - A professora questiona: o que você acha que está escrito? Mostrando a primeira letra da palavra, por exemplo R. Quais são as palavras que começam com a letra ‘r’, ou com o som /R/? - O jogador ou a equipe deverá levantar suas hipóteses e escrevê-las - Depois, mostra-se mais uma letra da palavra, por exemplo, RA, quais são as palavras que tu conheces que começam com RA? - O jogador (equipe) deverá confirmar ou não suas hipóteses e se for necessário, levantar outras - A professora mostrará outra letra e os alunos seguem levantando hipóteses até a palavra ser descoberta - Se o jogador ou equipe adivinhar o que está escrito antes da palavra ser descoberta, recebe um ponto. Caso não descubra, passa a vez - Vence o jogador ou equipe que tiver mais pontos por palavras adivinhadas

Tabela 3 – Jogos que buscam desenvolver estratégias de associação da palavra com seu significado			
Nome do jogo	Participantes	Material necessário	Regras
Qual é a palavra? (adaptado do jogo Imagem e Ação da Grow)	2 a 6 jogadores O jogo será realizado em duplas	- Fichas com palavras - Folhas e lápis	- Cada dupla, na sua vez, irá retirar uma palavra do monte de fichas - Uma das crianças da dupla deverá representar a palavra através de uma mímica ou desenho para o companheiro adivinhar - Ganha a dupla que acertar o maior número de mímicas ou desenhos
Tapa Certo da Leitura (adaptado de um jogo industrializado - Grow)	2 a 6 jogadores	- Fichas com figuras e fichas com palavras correspondentes - “Bracinhos” compridos, com uma mão na ponta, que possam bater nas figuras, mesmo a uma certa distância	- As cartas com as figuras são espalhadas em cima da mesa e as cartas com as palavras formam um monte para ser comprado - Cada jogador recebe um “bracinho” - Um jogador de cada vez tira uma carta com palavra do monte e lê aos outros a palavra sorteada - Vence o jogador que terminar com o maior número de figuras
Acerte a Palavra	3 a 6 jogadores	- Fichas com figuras e três palavras escritas em letras maiúsculas, sendo que uma indica a imagem - Caixa colorida	- Os jogadores devem estar dispostos em círculo - A caixa passa de mão em mão ao som da música <i>O limão Entrou na roda</i> , com a versão <i>A caixinha Entrou na Roda</i> - Quando a música terminar, o jogador que ficar com a caixinha na mão deverá retirar um cartão do envelope e tentar identificar qual palavra identifica a figura - Vence quem identificar o maior número

No final da proposta, 5 crianças alcançaram o 2º nível, atribuindo sentido às palavras que liam, e 2 crianças o 3º nível, dando sentido às palavras antes mesmo de finalizar a decodificação, como mostra a Figura 3.

REFLEXÕES FINAIS

Ao final deste relato de pesquisa, parece-nos importante retomar o problema inicial: por que algumas crianças são hábeis em escrever alfabeticamente, mas ainda não são capazes de ler? Em primeiro lugar, parece-nos claro

que nos estágios iniciais a aprendizagem da leitura e da escrita são processos distintos que se complementam, mas não são concomitantes, sendo que algumas crianças podem apresentar ritmos distintos na construção dessas habilidades.

Uma possível justificativa para este grupo de crianças serem capazes de escrever e não ler suas produções, é que as mesmas utilizam habilmente a via fonológica, ou seja, buscam transformar sons em letras (princípio da escrita) e letras em sons (princípio da leitura). Entretanto, este processo

Figura 2 – Níveis de avanço na leitura inicial de palavras do grupo estudado

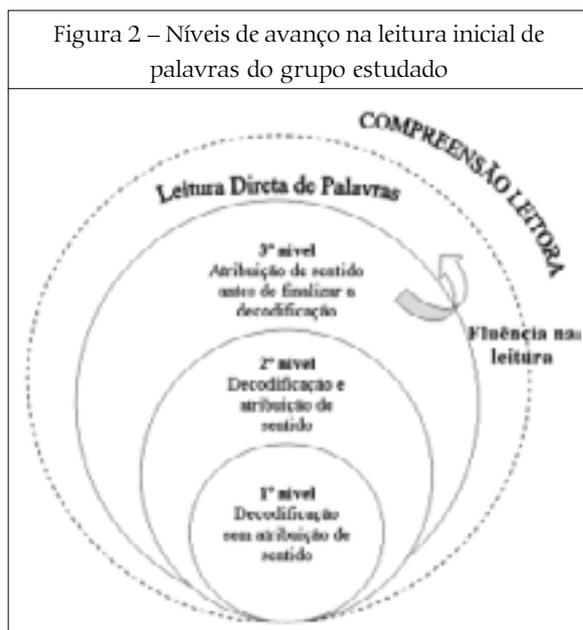
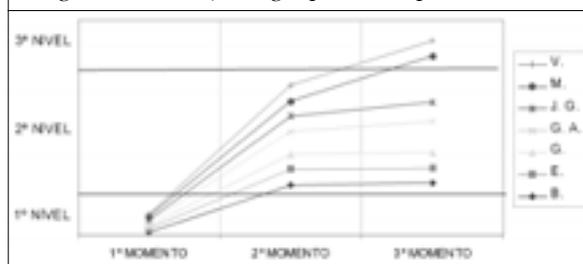


Figura 3 – Avanço do grupo nas etapas de leitura



inicial parece suficiente para a escrita, uma vez que possibilita a comunicação. Já na leitura, a comunicação não ocorre, pois a atenção da criança está muito dirigida à decodificação letra-som, comprometendo o acesso ao significado e, conseqüentemente, o objetivo primordial da leitura (compreensão) não é alcançado. Este estudo inicial demonstrou que o desenvolvimento da via lexical pode ser uma ótima alternativa, pois garantiu maior fluência na leitura e possibilitou a comunicação para este grupo.

As contribuições deste relato são muitas e os resultados aqui encontrados têm implicações tanto teóricas, quanto práticas, rompendo com a dissociação entre esses dois âmbitos. No campo

teórico, os resultados apontaram para uma discrepância no aprendizado inicial da leitura e da escrita, demonstrando que, pelo menos inicialmente, a criança enfrenta estes dois processos de forma distinta, explicando porque algumas crianças começam a escrever de um modo e a ler de outro. A essa discrepância, o desenvolvimento da via lexical mostrou-se uma alternativa promissora, que deverá ser melhor investigada e controlada em pesquisas posteriores.

As contribuições deste relato caracterizam-se também pelo pragmatismo, pois sua realização se sustenta na aplicação desses conhecimentos no contexto de sala de aula, unindo teoria e prática. A diferença que algumas crianças apresentam na leitura e na escrita pode indicar simples atrasos na aprendizagem, ou se constituir nos primeiros sinais de um transtorno, justificando, pois, a intervenção pedagógica precoce e o olhar atento do professor a esses aspectos.

O fato das crianças desenvolverem estratégias distintas na leitura e na escrita indicou a necessidade de intervenções específicas para o desenvolvimento de habilidades na leitura, através de um processo lúdico, que representou uma melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem destas crianças. Os resultados, ainda que restritos, apontam para uma evolução na leitura em etapas diferentes da evolução da escrita, indo ao encontro da abordagem cognitiva, que concebe a leitura e a escrita como atividades que possuem processos distintos e interdependentes.

Para aprofundar mais essas contribuições, sentiu-se a necessidade de criar um instrumento de avaliação específico, com o objetivo de analisar as vias de leitura e atribuição de sentido às palavras por crianças em hipótese alfabética de escrita, permitindo indícios para o processo de intervenção e de ensino. Esse é um desafio para futuros estudos e pesquisas.

A aplicação dos jogos mostrou o quanto é necessário propor atividades de leitura e de escrita em equilíbrio, sem sobrepor um

conhecimento ao outro. Indicam também, que é possível intervir em dificuldades iniciais, evitando futuros fracassos. Nesse sentido, o olhar do professor é fundamental, pois não é o jogo em si que proporciona a construção de conhecimentos, mas as relações que se estabelecem no jogar. Estudos específicos sobre avaliação e intervenção

precoce nas dificuldades iniciais conferem maior autonomia e capacidade ao professor na atuação diante da complexidade da alfabetização, fundamentando-o na criação de propostas que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem dos meninos e meninas que estão se aventurando no mundo da leitura e da escrita.

SUMMARY

Children who write, but don't read: difficulties on basic literacy

This case study is about difficulties children face when learning basic literacy, presenting a study regarding the dichotomy in this learning process. The theoretical support used intends to explore two distinct views of the learning process of basic literacy: the Psychogenesis of reading and writing proposed by Ferreiro e Teberosky and the studies of Cognitive Psychology, having in mind a complementary function of these two theories. This study was carried out with seven children (five and six years old) from a private school, in Porto Alegre. They could write words correctly, but could neither read nor understand them in different contexts. Based on pedagogical evidences, it was discovered that the activities proposed by the school concerned learning the alphabet, syllables, as well as phonemic awareness, with emphasis to writing tasks. However, none of these tasks focused on building up the contextualized meaning of the words, regarding only linking letter and sound. Therefore, this study presents activities with pedagogical base, developed in classroom environment, in which the understanding of contextualized meaning of words was encouraged by reading tasks.

KEY WORDS: Dyslexia. Reading. Language disorders. Education. Underachievement.

REFERÊNCIAS

1. Sousa É, Maluf M. Habilidades de leitura e de escrita no início da alfabetização. *Psicologia da Educação*. 2004;19:55-72.
2. Bossa NA. Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre:Artmed;2002.
3. Corrêa MA. A intervenção psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem: reconstruindo a cognição através das ações de natureza moral. *Revista Ciências e Letras, dificuldades de aprendizagem*. 2004;35:19-30.
4. Ferreiro E, Teberosky A. *Psicogênese da língua escrita*. 4ª ed. Porto Alegre:Artes Médicas;1991. 284p.
5. Lecours A, Parente M. *Dislexia: implicações do sistema de escrita do português*. Porto Alegre:Artmed;1997.
6. Ferreiro E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24ª ed. São Paulo:Cortez;2001.
7. Teberosky A, Colomer T. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre:Artmed;2003.
8. Cagliari LC. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo:Scipione;2003.

9. Rueda MI. La lectuta: adquisición, dificultades e intervención. Salamanca: Amarú ediciones;1995.
10. Sánchez E. A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora. In: Coll C, Marchesi A, Palacios J, eds. Desenvolvimento psicológico e educação. 2ª ed. Porto Alegre:Artmed;2004.
11. Grau R. A avaliação psicopedagógica dos alunos com dificuldades na aprendizagem da língua escrita. In: Sánches-Cano M, Bonals J, orgs. Avaliação psicopedagógica. Porto Alegre:Artmed;2008.
12. Morais J. A arte de ler. São Paulo:Editora UNESP;1996.
13. Solé I. Estratégias de leitura. Porto Alegre:Artmed;1998.
14. McGuinness D. O ensino da leitura inicial: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler. Porto Alegre:Artmed;2006.
15. Jacobson E. Práticas de linguagem oral e alfabetização inicial na escola: perspectiva sociolingüística. In: Teberosky A, Gallart MS, et al. Contextos de alfabetização inicial. Porto Alegre:Artmed;2004.
16. Weiss MLL. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DR&A;2004.
17. Alvarenga D. Leitura e escrita: dois processos distintos. Educação em Revista. 1988;7:27-31.
18. Bryant P, Bradley L. Problemas de leitura na criança. Porto Alegre:Artes Médicas;1987. 140p.
19. Pinheiro A. Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva. Campinas: Editorial Psy;1994. 219p.
20. Read C. Children's creative spelling. London:Routledge e Keagan Paul;1986.
21. Zorzi JL. Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre:Artmed;2003.
22. Salles JF, Parente MAMP. Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com dificuldades de leitura e escrita. Revista Psico. 2006;37(1):83-90.
23. Jolibert J, et al. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre:Artmed;2006.
24. Macedo L, Passos NC, Petty ALS. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre:Artmed;2005.
25. Alfonsin V, Costa AC. Repensando a intervenção individualizada no processo de alfabetização as partir das pesquisas sobre consciência fonológica. In: Práxis Psicopedagógicas. Oficinas e Histórias Clínicas. Porto Alegre:Associação Brasileira de Psicopedagogia. Seção Rio Grande do Sul; 2004/2005.
26. Santos R, Costa AC. Anotações de aula. A fala na alfabetização: subsídios para a prática clínica e escolar. Curso de extensão universitária da Faculdade Porto-Alegrense. Porto Alegre;2006.
27. Moojen S. Anotações de aula. Descobrimo as peculiaridades da relação fonema-grafema. Curso de extensão universitária da Faculdade Porto-Alegrense. Porto Alegre; 2006.
28. Adams MJ, et al. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed; 2006.
29. Moojen S. Habilidades envolvidas no ato de ler: Ação Psicopedagógica. Anais do Encontro O olhar clínico na prática psicopedagógica, promovido pela ABPp. 2003/2004.
30. Shaywitz S. Entendendo a dislexia: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed;2006.

Trabalho realizado na Escola de Educação Infantil Mundo da Criança, Porto Alegre, RS.

*Artigo recebido: 2/5/2008
Aprovado: 7/7/2008*



O ABUSO SEXUAL E A INCLUSÃO MOMENTÂNEA: AS CONSEQÜÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Kátia De Conto Lopes; Ronalisa Torman

RESUMO - O artigo a seguir é fruto de pesquisa realizada no Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia (NAEP) do Centro Universitário Feevale, onde a cada dia nos defrontamos com mais casos de pacientes com dificuldades de aprendizagem que sofreram abuso ou violência sexual. O abuso sexual se apresenta sem distinção de idade, raça ou classe social. As vítimas, principalmente as crianças, acabam por sofrerem caladas as terríveis conseqüências físicas e psicológicas da violência sofrida. A aceitação da dor do trauma a que foram submetidas é um processo complexo e longo, que precisa ser verbalizado e trabalhado, a fim de sentirem-se compreendidas e acolhidas no meio onde estejam inseridas. A Psicopedagogia, sendo uma área de conhecimento que trabalha com o aprender e o não aprender, tem como objetivo investigar a relação destes sujeitos que sofreram abuso sexual com a falta de desejo de aprender. A pesquisa demonstra que a problemática apontada quanto à dificuldade de manejar e de tratar adequadamente o sujeito vítima de abuso sexual e sua família indica a necessidade de capacitar diversos profissionais, a fim de abordar o assunto sob um ponto de vista interdisciplinar. A partir dessa realidade, são realizadas algumas reflexões acerca do abuso sexual sofrido por estes pacientes, da dificuldade de aprendizagem que os mesmos apresentavam e da situação de inclusão momentânea que todos estavam vivenciando.

UNITERMOS: Psicopedagogia. Violência sexual. Maus-tratos sexuais infantis. Aprendizagem.

Kátia De Conto Lopes - Mestranda em Inclusão Social e Acessibilidade no Centro Universitário Feevale; Pedagoga, Habilitação em Orientação Educacional; Pós-Graduada em Psicopedagogia – Abordagem Clínica e Institucional. Ronalisa Torman - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas – UNISINOS; Psicóloga, Psicopedagoga, Professora do Centro Universitário Feevale; Coordenadora do Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia – NAEP, Centro Universitário Feevale.

*Correspondência
Profª Ms. Ronalisa Torman
Centro Universitário Feevale
Coordenadora do Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia (NAEP)
Rua Avaí, nº 320, apto 506 , cobertura “C”- Novo Hamburgo – RS - CEP 93315-090
E-mail: ronalisa@feevale.br*

INTRODUÇÃO

O NAEP é o Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia do Centro Universitário Feevale, que oferece atendimento psicopedagógico para crianças, adolescentes e adultos com dificuldades de aprendizagem, oriundos das Redes Municipal, Estadual e Particular de Ensino.

Nos últimos cinco anos de funcionamento deste projeto de extensão, o NAEP vem recebendo uma gama diversificada de pacientes, que trazem consigo um universo amplo de singulares histórias de vida, que acabam perpassando a construção de aprendizagem que realizam. Essa diversidade provocou um olhar investigativo da equipe de psicopedagogas clínicas, dando início a uma discussão sobre as diferentes demandas que a Psicopedagogia vem se defrontando.

A partir desta constatação, a equipe de profissionais do NAEP iniciou em julho de 2006, encerrando em julho de 2007, uma pesquisa cujo objetivo, era, estabelecer a relação entre o abuso sexual e as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos pacientes atendidos no Núcleo, visto que, em um levantamento estatístico realizado pelas psicopedagogas, foi constatado que um número significativo de pacientes havia sido abusado sexualmente. Numa amostragem de dezoito pacientes, constatou-se que entre estes, seis sofreram abuso sexual, ou seja, 33% da amostra. Destes, três eram do sexo masculino e três do sexo feminino, cinco foram abusados no período da infância e um foi abusado na adolescência. Naquela ocasião os pacientes apresentavam idade entre nove e vinte e um anos. Todos freqüentavam o ensino fundamental. É importante salientar que, desta amostra, cinco pacientes foram abusados por alguém próximo da família e um foi abusado por familiar.

Pretende-se estabelecer relações entre o abuso sexual sofrido pelos pacientes que receberam atendimento psicopedagógico, a dificuldade de aprendizagem que os mesmos apresentavam e a situação de inclusão momentânea que todos estavam vivenciando. Partindo-se do pressuposto que toda criança, jovem ou adulto, para construir

seu processo de aprendizagem, deve estar em condições psíquicas saudáveis, estes sujeitos uma vez que abusados sexualmente, não apresentavam, no momento do atendimento psicopedagógico, essas condições, o que os remetia à inclusão, pois demandavam necessidades educacionais especiais.

Primeiramente, torna-se importante definir o que é abuso sexual:

“O termo abuso é utilizado para definir uma forma de violência contra crianças e adolescentes, repetitiva e intencional, na qual alguém geralmente próximo à criança usa do poder e/ou da força física para envolvê-la em atos aos quais não está apta em nível biológico, psicológico ou cultural”¹.

Há muito tempo o abuso sexual contra crianças, jovens e adultos deixou de ser apenas uma preocupação e um motivo de intervenção de um grupo restrito de profissionais. No campo da saúde, somente a partir dos anos 60 é que se percebeu um real interesse para a questão da violência contra crianças, principalmente por parte da pediatria, influenciada pelo movimento feminista que denunciou as agressões ocorridas. No entanto, foi a partir dos anos 80 que se passou a perceber, realmente, uma modificação no modo de lidar com a infância e a adolescência no Brasil. O momento político de abertura democrática propiciou pesquisas e discussões sobre os direitos das crianças e dos adolescentes, surgindo, então, várias associações, serviços e profissionais que desenvolveram trabalhos voltados às vítimas de violência sexual.

O abuso, entre os tipos de violência contra a criança e o adolescente, é considerado o mais grave em termos de prejuízos psicológicos:

“O abuso sexual pode ser considerado uma Síndrome de Segredo, pois, na maioria das vezes, as crianças encontram dificuldades em revelar o que lhes aconteceu. Uma das razões para isso é a falta de preparo de quem recebe a denúncia para lidar com o tema. [...] é necessário que o profissional tenha capacidade pessoal e profissional para lidar com o assunto, assim como uma estrutura de apoio”².

Refletir, falar e discutir sobre o abuso sexual contra crianças é um grande tabu. Os pais ou responsáveis muitas vezes permanecem calados, impotentes frente à situação. Este relacionamento familiar torna-se um relacionamento perverso e cruel, que pode ser chamado de relação familiar patológica. A atitude de silenciar desorganiza os papéis ocupados por cada elemento da família, que a partir do abuso se colocam inconscientemente frente a uma incapacidade de discriminação de limites, evidenciando então uma relação de poder, sedução e submissão:

“O abuso sexual deixa a maioria das pessoas incomodada. É triste pensar que adultos causem dor física e psicológica nas crianças para satisfazer seus próprios desejos, especialmente quando esses adultos são amigos ou confiáveis membros da família³”.

O segredo pode permear o ambiente familiar, seja por medo, por vergonha ou mesmo por descaso. Este segredo refere-se não tanto ao desconhecimento, mas à impossibilidade de citar ou comentar um fato, a partir da não possibilidade de simbolizar esta situação. Aquele que guarda o segredo pode apresentar problemas de aprendizagem da ordem do sintoma e as dificuldades em tal caso surgirão das mais diversas formas:

“Não poderíamos dizer que o aprender está atrapado em sua totalidade, mas nesta dialética que a aprendizagem normal implica entre o mostrar e o guardar, se somente se entender o guardar, sem sentir-se com direito a mostrar, pode culpabilizar-se extensivamente todo o guardar como se fosse um esconder, e então ir se perdendo paulatinamente também a possibilidade de guardar⁴”.

A escola é um local onde as crianças revelam aos adultos o que sabem, mas os segredos familiares representam um conhecimento do qual elas não podem sequer saber que sabem. Esta situação, na qual a criança não pode permitir a si mesma saber o que sabe, ou dizer o que conhece, leva freqüentemente ao fracasso escolar, à inibição cognitiva ou à oligotimia.

A criança ou o adolescente abusado sexualmente pode perder o desejo pela aprendizagem,

apresentando condutas diferentes daquelas que até então mostrava. Muitas vezes, a dificuldade de atenção, de socialização e de aquisição de conhecimentos são alguns sinais que o abusado apresenta após o fato ocorrido. Dentre os sintomas dos pacientes, alguns freqüentemente citados na literatura da área não foram percebidos pelas psicopedagogas, tais como problemas no sono (pesadelos, vigília), desejo de fugir de casa ou evitar voltar para casa após a escola, repelir o toque de outras pessoas, desenvolvimento de fobias, etc. De qualquer maneira, apenas detectar alguns sintomas parece não ser suficiente para identificar a ocorrência do abuso sexual. É necessário um conhecimento aprofundado para que o psicopedagogo saiba identificar um conjunto de sintomas, além de avaliar o contexto do sujeito, como: quando começaram a ocorrer tais sintomas, se foi um processo, se foi de repente, se esses sintomas têm permanecido por um período longo.

Outros sintomas apresentados pelos pacientes que fizeram parte desta pesquisa realizada no NAEP foram: isolamento, quietude, agressividade, medo, vergonha, tristeza, carência, irritação, desconfiança, apatia, comportamentos regressivos e sexualizados.

Geralmente é por meio dos problemas de aprendizagem que os pacientes mostram seu embotamento emocional e ou cognitivo, fruto desta violência sofrida. A experiência traumática de ter sofrido abuso sexual influencia os processos de aprendizagem e a formação da personalidade do sujeito, sendo necessário o atendimento profissional adequado:

“Se a criança apresenta problemas de aprendizagem é porque não distingue todas as ordens, porque confunde o que quer com o que é; o processo de identificação (da dimensão dramática) e o de assimilação (da dimensão cognitiva) não podem ser confundidos. A possibilidade de fazer estas distinções é a base da saúde. Qualquer tipo de perturbação entre o que é objetivo e o que é o universo interno, o que é a lei de fora e o que é a lei própria, qualquer confusão entre estas ordens produz transtornos porque não permite ao sujeito uma boa leitura

da realidade, e nem uma boa leitura das possibilidades dele mesmo. Não sendo capaz de conhecer suas próprias leis, o indivíduo as projeta sobre o outro e sobre as coisas que vê de si mesmo". (Paín, In: Parente⁵)

Quando o sujeito não consegue "traduzir-se", algo não vai bem, uma das instâncias, corpo, inteligência, organismo ou desejo, está fraturada ou fragmentada, prejudicando o todo. O sintoma é a representação daquilo que não está bem, estando sempre contextualizado, fazendo parte de um todo maior. Este sujeito precisa do olhar e da escuta do psicopedagogo, como alguém que o acolha, que crie vínculos e que, por meio do processo de diagnóstico e de intervenção, oportunize que o sujeito ressignifique seu processo de ensino e aprendizagem. No entanto, para que isso aconteça é preciso desvelar onde se encontra o desejo e o prazer de saber neste sujeito, que deve ser resgatado em sua singularidade, através do olhar do outro.

Conforme Cordié⁶, quando a pulsão do saber é interdita, o desejo fica abandonado. Assim, teremos um sujeito que simplesmente não aprende, pois aprender implica um desejo, um projeto, uma perspectiva.

Os pacientes que representavam a amostra desta pesquisa, e que recebiam atendimento psicopedagógico no NAEP, estavam em uma situação de inclusão momentânea na escola onde estavam inseridos, pois, apresentavam uma impossibilidade de aprender.

"[...] a fábrica de pensar não se situa nem dentro nem fora da pessoa; localiza-se "entre". A atividade de pensar nasce na inter-subjetividade, promovida pelo desejo de fazer próprio o que é alheio, mas também é nutrida pela necessidade de nos entender e de que nos entendam⁷".

Por seu turno, a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa, pois, para além de um entendimento mútuo, o simples fazer parte da mesma passa necessariamente pelo fato de assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades do processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem que sofreram abuso ou violência sexual são aqueles que não apresentam uma deficiência "real", e que quase sempre continuam sem as respostas educativas de que necessitam, o que os torna, potencialmente, sujeitos excluídos, ainda que presentes nas escolas.

Esta escola se tornará inclusiva para o aluno em situação de inclusão momentânea, na medida em que, além de acolhê-lo, se dispuser a efetivamente analisar as variáveis que representam barreiras para a aprendizagem:

"Independentemente do locus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas, não como obstáculos intransponíveis e sim como desafios aos quais nos lançamos com firmeza, com brandura e muita determinação⁸".

Esse sujeito que no momento não apresenta seu desejo canalizado para a aprendizagem e, inconscientemente, desloca-o para a sedução, a culpa e o medo, tem uma imagem distorcida de si mesmo. Ele pode encontrar em seu abusador e agressor esse mesmo registro e encontra muitas vezes no aprender uma possibilidade de ressignificação da sua auto-imagem e, conseqüentemente, de sua construção de conhecimento.

Crianças e adolescentes expostos à violência intencional e repetitiva registram estes abusos como "verdades", e estas verdades internas, padrões mentais representacionais afetivos, serão mediadoras de suas relações sociais.

Uma criança submetida a um adulto perverso terá dificuldades de se relacionar com a própria sexualidade, com os limites da sociedade e com a discriminação de si e do outro, elementos estes importantes para a convivência social e para a aprendizagem de maneira geral. O abuso deixa a criança muito confusa entre o bom e o mau, pois às vezes o ser mais amado é justamente o abusador, que é encontrado muitas vezes na própria família. Naquelas nas quais acontece o incesto, segundo Flores & Caminha¹, percebe-se uma disfuncionalidade e características bastante sugestivas como: violência doméstica, pai e/ou mãe abusados ou negligenciados em suas famílias de origem, pai alcoolista, pai autoritário demais

ou excessivamente moralista, mãe demasiada passiva e ausente, cônjuges com relação sexual inadequada, famílias reestruturadas (presença de padrasto ou madrasta); pais que acariciam seus filhos ou exigem determinado tipo de carícias dos mesmos, violando a privacidade sexual, pais que permanecem muito tempo a sós com seus filhos, filhas desempenhando papel de mãe, filhas promíscuas ou que apresentam comportamento autodestrutivo, crianças isoladas e retraídas, com poucos amigos, ou crianças que apresentam comportamento sexual inadequado para sua etapa de desenvolvimento.

A criança que foi abusada pode sentir um profundo amor pela figura de quem abusa dela e esse amor pode ser mais forte do que o medo ou desgosto pela violência sofrida. Ela pode temer mais o abusador do que propriamente o ato em si. Os pacientes geralmente se identificam com o agressor. Identificar significa *ser e não ver* alguém. É preciso reter a informação que os pais podem apresentar uma compulsão inconsciente, poderosa, de repetir as circunstâncias de suas próprias infâncias. Regularmente descobrimos que abusadores são aqueles que sofreram abusos de seus pais quando eram crianças. Crianças são muito fáceis de seduzir porque elas querem ser seduzidas. E nós aprendemos que em circunstâncias terríveis de falta de amor contínuo dos pais, de indiferença e de ódio, as crianças voltam-se para a sedução, para provocação de espancamento, a fim de receber alguma atenção, para preencher a necessidade imperativa de serem cuidadas.

As vítimas do abuso sexual, principalmente as crianças, acabam por sofrerem caladas as terríveis conseqüências físicas e psicológicas da violência sofrida. A aceitação da dor do trauma a que foram submetidas é um processo complexo e longo, que precisa ser verbalizado e trabalhado, a fim de sentirem-se compreendidas e acolhidas no meio onde estejam inseridas. Caso não haja um olhar específico para esta vítima, a hostilidade é geralmente deslocada para pessoas de fora da família, muitas vezes desviada para aqueles que já são vítimas de perseguição, para grupos ou pessoas que sofrem algum tipo de discriminação.

A situação traumática caracteriza-se por um excesso de excitação que invade o aparelho psíquico. Torna-se patológica quando a experiência remete o sujeito a um desamparo que o aprisiona e o imobiliza, impossibilitando a reorganização psíquica. Ao querer manter o segredo, sentindo-se culpabilizado, o sujeito aprisiona o desejo de conhecer. Para os sobreviventes de abuso ou violência sexual, essa culpa evolui para uma forte necessidade de punição. É fácil matar tanto as almas quanto os corpos das crianças, matar as almas implicaria em suprimir a alegria da vida que depende de ter sido gostado e de ser capaz de gostar de outro ser humano. Deve haver um mínimo de carinho e algum tipo de aceitação por parte dos pais para que o abusado sobreviva.

“Assassinato da alma envolve a deliberada traumatização ou privação por parte de uma autoridade (parental) de quem esta é encarregada (criança). A vítima é roubada de sua identidade e da habilidade de manter sentimentos autênticos. [...] a necessidade de identificar-se (com) e de manter a ilusão de um bom progenitor aumenta a difícil resistência da negação. Paradoxalmente, a fim de sobreviver e de se ajustar, algumas destas pessoas tão traumatizadas quando crianças desenvolvem forças e talentos incomuns”⁹.

A necessidade de um pai/mãe carinhoso e salvador é tão intensa que a criança precisa romper com o registro do que ela sofreu e, ilusoriamente, estabelecer dentro de sua mente a existência de um pai/mãe amoroso que vai cuidar dela e que deve realmente estar certo. O sujeito que sofre violência sexual por parte dos familiares ou por alguém próximo da família precisa freqüentemente chamar pelos mesmos para socorro e proteção. Quando a situação de violência ocorre na família, um dos progenitores é, muitas vezes, fraco demais ou ausente, ou um cúmplice inconsciente do abusador, podendo esta situação ser uma conspiração inconsciente ou uma cooperação entre os pais, mesmo que apenas seja o agente ativo.

A busca por soluções depende muito do desejo e da coragem da família de enfrentar esta

situação, e a Psicopedagogia se apresenta como uma possibilidade, sendo que é um campo de conhecimento que percorre diferentes caminhos na busca do motivo do não aprender, dos sujeitos que trazem a marca do sofrimento físico e psíquico do abuso sexual.

Como pudemos constatar nos atendimentos psicopedagógicos a pacientes que sofreram abuso sexual, lidar com essa problemática é uma tarefa árdua, pois envolve não só aspectos emocionais do profissional que está atendendo a criança ou o adolescente, como também questões referentes à sua qualificação científica.

O fato de não realizar denúncia, por parte de qualquer profissional que acompanhe a criança ou o adolescente vítima de abuso ou violência sexual, pode estar relacionado a três hipóteses: ao desconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, que não só coloca a denúncia como obrigatória, como também prevê pena ao profissional que se omite da denúncia; o medo de represálias dos pais ou responsáveis pela criança ou adolescente; e, por último, crenças inadequadas sobre o papel deste profissional, relativas ao envolvimento em problemas familiares dos pacientes.

Um aspecto a ser ressaltado é que as psicopedagogas participantes da pesquisa sentiram-se temerosas ao se deparar em sua prática clínica com um caso de abuso sexual.

A correspondência entre o "dizer" e o "fazer" já foi amplamente discutida. Fica claro que entre o dizer e o fazer está a formação pessoal e profissional daquele que realiza o atendimento. É necessário frente a esta constatação que os profissionais envolvidos tenham suporte para que possam articular as ações necessárias para manter a sua saúde psíquica e, por conseguinte, a de seu paciente:

"Como um problema multidisciplinar, requer a estreita cooperação de uma ampla gama de diferentes profissionais com diferentes tarefas. Como um problema legal e terapêutico, requer, por parte de todos os profissionais envolvidos, o conhecimento dos aspectos criminais e de proteção da criança, assim como dos aspectos

psicológicos. Envolve as crianças como seres humanos estruturalmente dependentes, que são pessoas com seus próprios direitos, mas que não podem exercer esse direito elas mesmas, precisando de proteção e do cuidado dos pais. A natureza específica do abuso sexual da criança como uma síndrome conectadora de segredo para a criança, a pessoa que cometeu o abuso e a família, e como uma síndrome de adição para a pessoa que cometeu o abuso complica tanto a intervenção legal quanto a intervenção protetora da criança, assim como a própria terapia²".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que mesmo que uma criança, vítima de abuso sexual, não apresente sintomas externos ou se esses são de pouca relevância, isto não quer dizer que ela não sofra ou não venha a sofrer com os efeitos dessa experiência. Ela pode manifestar um sofrimento emocional muito intenso. Dessa forma, uma criança que sofreu abuso ou violência sexual deve sentir-se acolhida, pois, caso contrário, estará em situação de maior vulnerabilidade.

Verificou-se que ela pode apresentar sérios problemas de aprendizagem, dificultando ou até mesmo impedindo-a de aprender. O risco também deve ser considerado nas crianças assintomáticas, visto que as conseqüências do abuso sexual manifestam-se em algum momento do ciclo vital. Contudo, dificilmente uma criança sexualmente abusada não apresentará sintomas.

Propõe-se o trabalho interdisciplinar, o que proporcionaria maior compreensão do caso, a partir do engajamento de profissionais de diferentes áreas. Estes especialistas que atuam diretamente com crianças que sofreram abuso sexual são de fundamental importância para que as vítimas deste tipo de violência possam vislumbrar uma vida psíquica saudável.

É de suma importância que os psicopedagogos, quando se defrontarem com um caso de abuso ou violência sexual, disponham de conhecimentos sobre a dinâmica do abuso sexual na infância e suas implicações na construção de conhecimento desta criança.

SUMMARY

Sexual abuse and momentaneous inclusion:
the consequences in the learning process

The following article is derived from the research achieved at the Service Center and Extension in Psychopedagogy at University Center Feevale, where everyday we face more cases about patients with difficulties of learning, who suffered abuse or sexual violence. The sexual abuse presents itself without distinction of age, race or social class. The victims, mostly the children, suffer in silence the terrible physical and psychological consequences for the violence suffered. The acceptance of the pain of trauma which they were submitted is a complex and long process that needs to be verbalized and worked to let themselves to feel understood and sheltered in the environment they are inserted. The Psychopedagogy being a knowledge area that works with learning and the not to learn, has as objective to investigate the relation of these individuals who suffered sexual abuse to the lack of desire to learn. The research shows that the problematic pointed out related to the difficulties to manage and treat properly the individual victim of sexual abuse and his or her family, indicates the necessity to enable several professionals to approach the issue in a point of view inter discipline. From this reality, are carried out some reflections about the sexual abuse suffered by these patients, the difficulties of learning that they showed and the situation of momentary inclusion that everybody was living.

KEY WORDS: Psychopedagogy. Sexual violence. Child abuse, sexual. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Flores RZ, Caminha RM. Violência sexual contra crianças e adolescentes: algumas sugestões para facilitar o diagnóstico correto. *Rev Psiquiatr Rio Gd Sul*. 1994;16(2):158-67.
2. Furniss T. Abuso sexual da criança: uma abordagem multidisciplinar. Manejo, terapia e intervenção legal integrados. Porto Alegre:Artes Médicas;1993.
3. Watson K. Substitute care providers: helping abused and neglected children. Washington: National Center on Child Abuse and Neglect; 1994.
4. Fernández A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre:Artes Médicas;2002.
5. Parente S. Encontros com Sara Paín. 1ª ed. São Paulo:Casa do Psicólogo;2000.
6. Cordié A. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre:Artes Médicas;1996.
7. Fernández A. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre:Artmed;2001.
8. Carvalho RE. Educação inclusiva com os pingos nos 'is'. Porto Alegre:Mediação;2004.
9. Shengold LL. Maus-tratos e privação na infância: assassinato da alma. *Revista CEAPIA*. 1999;12:7-26.

Trabalho foi realizado no Núcleo de Atendimento e Extensão em Psicopedagogia (NAEP), no Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS.

*Artigo recebido: 08/03/2008
Aprovado: 14/07/2008*

DUAS VISÕES PSICOPEDAGÓGICAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Lúcia Gracia Ferreira

RESUMO - Esse artigo faz uma análise reflexiva de duas visões psicopedagógicas (social/pedagógica e psicanalítica) sobre o fracasso escolar. Nesta análise, procuramos compreender a aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem, esta última é possível causadora do fracasso escolar. Também ressaltamos a importância da abordagem psicopedagógica para a compreensão do insucesso do aluno na escola, pois esta abordagem se insere na área de estudos responsável pela compreensão das dificuldades de aprendizagem. A partir desse estudo entendemos que a psicopedagogia dá respostas para alguns problemas que surgem no aluno, durante o processo de aprendizagem, mas que o maior problema está na educação. Portanto, acreditamos que quando houver melhoria na educação, também haverá melhoras no processo de aprender.

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

Lúcia Gracia Ferreira - Mestranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Salvador. Especialista em Linguagem: pesquisa e ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Vitória da Conquista. Pedagoga pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus de Itapetinga.

*Correspondência
Lúcia Gracia Ferreira
Travessa Um, nº 65 - Nova Itapetinga – Itapetinga –
BA – CEP: 45700-000
E-mail: luciagraciaferreira@bol.com.br*

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende oferecer alguns subsídios para a reflexão de duas visões diferentes e possíveis indicadoras do fracasso escolar. Com o intuito de compreender porque o aluno não aprende, o artigo vem também apresentar uma pesquisa analítica, calcada nos fundamentos de autoras como Maria Lúcia Weiss e Alicia Fernández, visto que estas autoras enfatizam em suas obras os entraves no aprender, como uma causa participante do Fracasso Escolar.

As dificuldades de aprendizagem acabam por provocar o fracasso escolar e, a psicopedagogia, como abordagem que estuda o processo de aprendizagem, age para a superação dessas dificuldades sob um caráter institucional ou clínico.

O fracasso escolar nos remete a um "olhar atento". Um olhar que procure vislumbrar o sensível que está oculto. Veremos a visão psicanalítica a respeito do fracasso, definida por uma das autoras como sintoma, e diferenciá-la da segunda visão que dá ao fracasso outro conceito.

Falar em fracasso escolar não é muito atraente, mas é uma questão que precisa ser discutida e solucionada. Por isso, esse estudo tem o objetivo de analisar duas visões psicopedagógicas sobre o fracasso escolar.

ENTENDENDO AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Faz-se necessário, para se reconhecer em uma criança a dificuldade de aprendizagem, primeiramente entender o que é aprendizagem e quais os fatores que nela interferem. Sisto¹ define a aprendizagem como aquisição de uma habilidade ou informação baseada nas estruturas intelectuais existentes.

Pode-se dizer que a aprendizagem é um processo complexo que se realiza no interior do indivíduo e se manifesta em uma mudança de comportamento. Assim, é o desenvolvimento cognitivo que determina a aprendizagem (Paín²). A partir desse conceito, reconhecemos que no processo de aprendizagem:

"o sujeito que não aprende não realiza nenhuma das funções sociais da educação, acusando sem dúvida o fracasso da mesma, mas sucumbindo esse fracasso. A psicopedagogia, como técnica da condução do processo psicológico da aprendizagem, traz com seu exercício o cumprimento de ambos os fins educativos."

Para a compreensão das Dificuldades de Aprendizagem (DA's), torna-se necessário conhecer a origem dessas, pois este é um fator importante para compreendermos a criança no processo de aprender. Para Fonseca³, dificuldade de aprendizagem é:

"Um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas de auto-regulação do comportamento, na percepção social e interação social podem existir com as DA's. Apesar das DA's ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socioemocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inadequada ou inapropriada instrução, etc.), elas não são o resultado dessas condições."

Por meio desse conceito é possível perceber a complexidade do termo e o vasto campo de atuação das DA's. Essas crescem cada vez mais e absorvem uma diversidade de problemas educacionais e acontecimentos externos.

Sendo as DA's problemas enfrentados pelas crianças no processo de aprender, que podem estar relacionadas à própria dinâmica do comportamento, Sisto¹ argumenta que o termo dificuldades de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou certos tipos de dificuldades.

O mesmo autor fala da importância de olhar os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais, afetivos e pedagógicos, que levam o aluno a não aprender. Segundo ele, os fatores externos e internos são os responsáveis pelas DA's. Ainda para o autor as dificuldades de aprendizagem são vistas pelos pais e professores, no primeiro caso porque são os que convivem constantemente com as crianças, e que tanto um quanto o outro são pessoas que podem dar informações que ajudarão no diagnóstico e no tratamento da mesma.

Segundo Fonseca³, as DA's podem ser primárias ou secundárias: as primárias são as que não têm causa atribuída a elementos psiconeurológicos bem esclarecidos – disfunções cerebrais e, dentro dessas disfunções, teríamos Transtorno da Leitura, Transtorno da Matemática, Transtorno da Expressão Escrita e Transtornos da Linguagem Falada (englobam o Transtorno da Linguagem Expressiva e o Transtorno Misto da Linguagem Receptivo-Expressiva) e, as secundárias, que são originadas de fatores biológicos específicos e alterações comportamentais e emocionais – dentre as alterações biológicas (neurológicas) teríamos as lesões cerebrais, Paralisia Cerebral, Epilepsia e Deficiência Mental. Acrescenta ainda os sistemas sensoriais, através da Deficiência Auditiva, hipoacusia, deficiência visual e ambliopia. Ainda sobre as causas biológicas, as situações de DA são conseqüentes a outros problemas perceptivos que afetam a discriminação, síntese, memória e relação espacial e visualização.

As principais causas das DA's são: causas físicas, sensoriais, neurológicas, intelectuais ou cognitivas, socioeconômicas e emocionais (principal). As DA's levam as crianças a ficarem mais frágeis, tendo um baixo nível de estímulo e confiança, que pode levá-las a falta de motivação, isolamento, crises de angústia, estresse e, até mesmo, à depressão.

Muitas vezes, as DA's são reações incompreendidas de crianças biologicamente (neurológicamente) normais, mas que estão

sendo obrigadas a adaptar-se às condições antagônicas das salas de aula. Ainda as DA's têm como ponto desencadeador dois tipos de problemas: o da escola (reativo) e o da criança (sintoma)^{2,4}.

A ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA

A Psicopedagogia é a abordagem que investiga e compreende o processo de aprendizagem e a relação que o sujeito aprendente estabelece com a mesma, considerando a interação dos aspectos sociais, culturais e familiares. O psicopedagogo articula contribuições de áreas como a Psicologia, Pedagogia e Medicina, entre outras, com o objetivo de por à disposição do indivíduo a construção do seu conhecimento e a retomada do seu processo de aprendizagem. E, ainda, busca possibilitar o florescimento de novas necessidades, de modo a provocar o desejo de aprender e não somente uma melhora no rendimento escolar.

Os primeiros Centros Psicopedagógicos originaram-se na Europa, a partir da segunda metade do século XX, e atendiam pessoas que apresentavam DA's, isso pela coerência de conhecimentos pedagógicos e psicanalíticos⁵.

Nessa época, nos EUA, esse movimento entendia as DA's como sendo de fundo biológico, o que possibilitou o surgimento de muitas definições para distinguir aqueles que aprendiam dos que não aprendiam. E, assim, na Europa teve origem a Psicopedagogia que influenciou a Argentina, que passou a usar a reeducação para cuidar das pessoas portadoras de DA's, sendo que nos EUA o movimento estimulou a Psicologia Escolar.

De acordo com Bossa⁶, o objeto de estudo da Psicopedagogia é o próprio processo de aprendizagem e seu desenvolvimento normal e patológico em contexto. Estejam estes relacionados com o mundo interno ou externo, sem deixar de lado os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que estão envolvidos no processo de aprendizagem.

A autora afirma que o objeto de estudo deve ser entendido a partir de dois enfoques: o enfoque

de caráter preventivo, que esclarece sobre as características das diferentes etapas do desenvolvimento e o enfoque de caráter terapêutico, que identifica, analisa e elabora o diagnóstico e tratamento das DAs.

Scoz⁷ concebe o psicopedagogo como atuante ora na área clínica, ora na institucional, mas explicita que ambas estão atreladas ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, este profissional está ligado historicamente à educação.

Visca⁸ foi um dos primeiros psicopedagogos que se preocupou com a epistemologia da Psicopedagogia e propôs estudos baseados no que se chamou de epistemologia convergente, resultado da assimilação recíproca de conhecimentos fundamentados no construtivismo, estruturalismo construtivista e no interacionismo. Esses estudos deram subsídios à psicopedagogia brasileira.

Hoje, a Psicopedagogia abre caminhos para a articulação de saberes, contribuindo para a educação do Terceiro Milênio, promovendo a uniformidade e a junção dos diferentes conhecimentos sobre o ensinar e o aprender.

Então, a Psicopedagogia surgiu para preencher um espaço vazio deixado pela Psicologia e pela Pedagogia no que tange as suas dificuldades em explicitar questões ligadas à aprendizagem.

É evidente que a Pedagogia, não dando conta da demanda, necessita de um saber articulado à Psicologia, para superação do saber marginalizado - marginalizado porque a sociedade despreza todo saber que não atende a uma determinada norma.

A VISÃO SOCIAL SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Para Weiss⁹, o não-aprender na escola é uma das causas do fracasso escolar. A autora ressalta que essa questão é também bem mais ampla. Ela considera como fracasso escolar uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, e ela estuda a questão por diferentes perspectivas.

A primeira perspectiva é a sociedade, onde levamos em consideração, como agentes influenciadores na educação, a cultura, as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, o tipo de estrutura social, as ideologias dominantes, etc. A sociedade priva muitos aprendentes de aprender, tirando-lhes oportunidades de crescimento cultural, de desenvolvimento da linguagem e da construção cognitiva.

Weiss⁹ afirma que se priva o aprendente do desenvolvimento da linguagem, priva-o ao mesmo tempo do acesso ao desenvolvimento da leitura e da escrita, e que as condições socioeconômicas e culturais influenciarão nos aspectos físicos de alunos pobres, pois eles estarão expostos a vários tipos de doenças que poderão deixá-los com deficiência na aprendizagem.

A segunda perspectiva é a escola, que contribui e muito para o fracasso escolar de seus alunos. A falta de profissionais qualificados, a carência de material didático, carência na estrutura física e pedagógica, a má qualidade de ensino, tudo isso faz com que a escola seja um agente contribuinte dos problemas de aprendizagem e do fracasso escolar. Mas esse é um problema que precisa da contribuição social e também educacional.

Temos que reconhecer que falta nas escolas o estímulo para ensinar e aprender, e o reconhecimento de que somos todos aprendentes. Que, a cada minuto, todos os indivíduos contribuem para a construção da história geral, da história do seu país, da sua sociedade, da sua escola, da sua família, e principalmente para a história do próprio sujeito. Reconhecemos que todos nós somos capazes de produzir conhecimento, e que a falta de oportunidade para construir feriu o ontológico de sermos sujeitos da nossa história.

O saber docente criado pela classe dominante também é um agente que impede o saber aprender, pois muitas vezes quem decide se os saberes do professor valem ou não são grupos distantes do dia-a-dia de sala de aula, ou seja, são "profissionais de gabinete", que mudam

constantemente de opinião, provocando, assim, a má condução do processo ensino-aprendizagem. Essas interferências no processo ensino-aprendizagem prejudicam não só o professor, que tem que se adaptar constantemente às mudanças, mas também o aluno, que mesmo sem saber tem que aprender a aprender e aprender a se adaptar aos retoques e acréscimos feitos por esses profissionais. Esses retoques e acréscimos provocam no aluno dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, o fracasso escolar.

O fracasso escolar é também oriundo da má condução do processo de ensino, pois o processo educativo mal conduzido causa indisciplina. Isto porque, por uma particular situação vincular ou social vivenciada pelo indivíduo, desencadeiam-se processos que levam a indisciplina, principalmente em sala de aula, e a situação vivenciada pode também ter sido provocada pelas carências da escola e pelo professor. A indisciplina é prejudicial ao aluno a ponto de provocar o seu fracasso na escola, pois a disciplina é um agente necessário para a construção do saber.

A terceira perspectiva está ligada ao aluno enquanto aprendiz, isto é, às suas condições internas de aprendizagem. A autora nos leva a olhar para os aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos que levam o aluno a não aprender. Segundo ela, os fatores externos e internos são os responsáveis pelo fracasso escolar.

A VISÃO PSICANALÍTICA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Na visão psicanalítica de Alicia Fernández⁴, o indivíduo em processo de aprendizagem que apresenta dificuldades no aprender pode estar desenvolvendo um mecanismo único para suportar as alterações de sua história emocional. Assim, pode-se entender o fracasso como sendo um sintoma escolar (segundo a autora), ou seja, um tipo de obstáculo no aprender que desenvolve uma interseção de aspectos sociais, culturais, familiares, orgânicos, pedagógicos, como também fatores afetivos e intrapsíquicos.

Para Fernández⁴, no processo de aprendizagem, o sujeito aprendiz está em contato com os recursos cognitivos, mas não somente estes, e não somente mentais. Está em contato também com a sua história afetiva desejante, sua corporeidade, sua estrutura orgânica, suas relações com os colegas e professores.

Para ela, o problema de aprendizagem não se origina na estrutura individual. O sintoma se funde em uma rede particular de vínculos familiares, que se entrecruzam com uma também particular estrutura individual. Esta condição interna de aprendizagem está ligada à história pessoal e familiar do sujeito aprendiz. O não aprender por parte do aluno tem a ver com aspectos afetivo-relacionais vivenciados e que afetam a construção do conhecimento.

Para Fernández⁴, muitas vezes, o fracasso escolar pode intervir como fator desencadeante de um problema de aprendizagem que, de outro modo, não teria aparecido.

Sara Paín² diferencia problema reativo de aprendizagem de problema de aprendizagem sintoma. As causas do problema reativo de aprendizagem estão na estrutura física da escola, na falta de material didático, na má motivação dos professores em função dos salários e do cansaço físico, na exaustão das crianças que exercem tarefas em casa ou trabalham para ajudar na renda familiar, enfim, numa situação externa aversiva pouco propícia ao estabelecimento de um espaço pedagógico que estimule a vontade de aprender. Trata-se de uma rede de fatores sociopolíticos. Então, problema reativo de aprendizagem é o que decorre de uma reação desmotivadora em relação ao aprender.

Fernández⁴ salienta que as causas do fracasso escolar não podem ser delegadas exclusivamente a fatores externos ao aprendiz. Trata-se de uma situação na qual o aluno está diante de um espaço físico com certa estrutura e não apresenta problemas orgânicos aflitivos, mas, em função dos obstáculos de caráter afetivo e relacional, a sua dimensão cognitiva (inteligência) é prejudicada, atrapalhada em seu curso, o que faz com que este sujeito apresente DA's ou até mesmo regrida em

relação às competências já alcançadas, caracterizando assim o problema "sintoma" de aprendizagem. Vejamos que o problema de aprendizagem sintoma é gerado através da história pessoal do sujeito, geralmente criado pela rede vincular familiar, enquanto que o "reativo" é criado dentro da própria escola.

Fernández⁴ salienta que:

"(...) o olhar, a escuta e a intervenção psicopedagógica devem estar direcionados à modalidade de aprendizagem em relação à modalidade de ensino, que surge das posições subjetivas entre o aprendiz e o ensinante frente ao conhecimento, no decorrer da construção da história de vida do sujeito no ato de aprender, tendo como finalidade a autoria do pensamento, que é a descoberta da originalidade, da diferença, da marca, e a partir daí, abrir espaços para a criatividade."

Ainda, para a autora⁴, "o sintoma problema de aprendizagem toma a inteligência como terreno onde o aprender e o pensar estão comprometidos, a inteligência é uma prisioneira muito particular". Assim, entendemos que se não há autoria de pensamento, a aprendizagem fica lenta ou inexistente; aprisiona-se a inteligência.

Winnicott¹⁰ diz que "há crianças cujo intelecto é impedido pela ansiedade e trabalha em regime de sobrecarga, novamente devido a algumas perturbações emocionais". Fernández⁴ afirma que "os aspectos de amor e sustentação, ainda que só sejam visíveis quando se colocam como obstáculo, são as condições necessárias para que qualquer aprendizagem seja possível".

Assim, os fatores internos, ou seja, fatores afetivos são os principais responsáveis pelo fracasso escolar, pois estes bloqueiam o aprender.

CONCLUSÃO

Então, fazendo uma análise comparativa entre as autoras, a psicopedagogia de orientação psicanalítica, segundo Fernández⁴, é apresentada como alternativa para o entendimento da dimensão afetiva e desejante do sujeito aprendiz, e Weiss⁹ adota a psicopedagogia de orientação que é mais pedagógica, e que se apresenta como alternativa para entendimento dos fatores externos e internos, que influenciam tanto o sujeito aprendiz, quanto o sujeito ensinante. Mas ambas visões apresentam soluções/tratamento para os problemas de aprendizagem e também para o fracasso escolar.

Devemos lembrar que as autoras citam em suas obras o que elas acham que ocasionam o fracasso escolar de acordo com pesquisas psicopedagógicas, que elas fizeram tanto em seus consultórios, quanto em escolas. Mas isso, na visão psicopedagógica, é mais psico do que pedagógico.

Talvez se a parte pedagógica das escolas sofresse uma reforma ou fosse ao menos revisada, grande parte dos problemas causadores do fracasso escolar seria resolvida.

Houve, neste estudo, o empenho em delinear uma reflexão analítica de educação que, ao propiciar emancipação subjetiva, promova, concomitantemente, saúde psíquica e física, estando ciente da necessidade de que ela precisa resgatar no aluno o desejo de aprender e de transformar a si e ao mundo.

A educação é importante também para a continuidade na transmissão do saber. A educação em si não é perfeita, como relata Kupfer¹¹ em sua bibliografia, expressando a opinião de Freud - educar é impossível.

SUMMARY

Two psychopedagogical points of view on the failure school

In this article, the author does a reflexive analysis of two psychopedagogical points of view (social/pedagogical and psychoanalytic) on the school failure. In this analysis, we tried to understand the learning and the learning difficulties; this last one as possible origin of the school failure. We also emphasized the importance of the psychopedagogic approach for the understanding of the student's failure in the school, because this approach interferes in the area of responsible studies for the understanding of the learning difficulties. To leave of that study we understood that the psychopedagogy gives answers for some problems that appear in the student, during the learning process, but that the largest problem is in the education. Therefore, we believed that when there is improvement in the education, there will also be improvements in the process of learning.

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

REFERÊNCIAS

1. Sisto FF. Dificuldades de aprendizagem. In: Sisto FF, Boruchovitch E, et al. orgs. Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis:Vozes;2001.
2. Paín S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas;1985.
3. Fonseca V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 2ª ed. Porto Alegre:Artes Médicas;1995.
4. Fernández A. A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre:Artes Médicas; 2001.
5. Mery J. Pedagogia curativa escolar e psicanálise. Porto Alegre:Artes Médicas;1989.
6. Bossa N. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas;2000.
7. Scoz B. Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis:Vozes;1994.
8. Visca J. Clínica psicopedagógica: a epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas; 1987.
9. Weiss ML. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 8ª ed. Porto Alegre: DP&A; 1994.
10. Winnicott DW. Natureza humana. Rio de Janeiro:Imago;1971.
11. Kupfer MC. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo:Scipione;2001.

Este trabalho é fruto de um estudo teórico realizado durante o curso de Pedagogia na disciplina Psicologia da Educação II, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Campus Itapetinga.

Artigo recebido: 12/03/2008

Aprovado: 27/07/2008

20 ANOS DEPOIS: UMA PESQUISA SOBRE PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA ATUALIDADE

Michele Fabiane A. S. Garcia Paes; Rosa Maria Junqueira Scicchitano

RESUMO - Em 1988, um estudo sobre o perfil da clientela do Centro de Atendimento Psicopedagógico da Universidade Estadual de Londrina/PR (CAPp/UEL) mostrou que era constituída principalmente de meninos, de 7 a 11 anos, que freqüentavam escolas públicas e particulares, encaminhados por professoras, orientadoras educacionais e médicos (neurologistas, psiquiatras infantis e pediatras). Os principais motivos da procura de atendimento psicopedagógico eram trocas de letras na escrita e problemas de ortografia. Vinte anos depois o estudo foi retomado, com base em dados documentais dos prontuários da clientela encaminhada ao CAPp/UEL, no período de 1989-2005. Dados referentes a idade, sexo, série escolar, natureza da escola, quem encaminha e motivo do encaminhamento foram analisados e discutidos. Assim, foi possível ter uma visão dos problemas de aprendizagem ao longo de um período de 20 anos: como têm sido vistos, reconhecidos e considerados. Nos primeiros anos do século XXI (2001-2005), foram encaminhados com mais freqüência: meninos, de 7 a 14 anos, 1ª a 8ª séries e, principalmente, de 5ª a 6ª séries, de escolas públicas estaduais; professoras, orientadoras educacionais, médicos neurologistas, fonoaudiólogos, psicólogos e psicopedagogos foram os profissionais que mais encaminharam. Os principais motivos de encaminhamento foram problemas de aprendizagem, problema de atenção/concentração, hiperatividade/agitação, dificuldade em leitura, escrita e cálculo, reprovação, não estudar sozinho/não fazer sozinho as tarefas, dificuldades na alfabetização e baixo rendimento escolar/notas baixas. Não se observa, nos últimos 20 anos, mudança significativa na tendência de se culpabilizar a criança e sua família pelos problemas de aprendizagem. A persistência dos problemas de aprendizagem na alfabetização, no desenvolvimento da escrita e da leitura compreensiva aponta para a necessidade de se desenvolver ações preventivas como forma de enfrentamento do problema.

UNITERMOS: Transtornos de aprendizagem. Psicopedagogia.

Michele F.A.G. Paes - Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Psicologia Aplicada à Educação. Profa. convidada do Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Estadual de Londrina. Rosa Maria Junqueira Scicchitano - Psicopedagoga. Doutora em Psicologia Escolar, Mestre em Educação Especial, Profa. da Universidade Estadual de Londrina. Membro do Conselho Nacional e da Diretoria Executiva da ABPp.

*Correspondência
Rosa Maria Junqueira Scicchitano
Rua Souza Naves, 2.651, Ap 31
Jd Caiçaras - Londrina - PR - CEP 86015-430
Tel: (43) 3324-8121
E-mail: rosamaria@uel.br*

INTRODUÇÃO

Em 1988, um estudo sobre o perfil da clientela do Centro de Atendimento Psicopedagógico da Universidade Estadual de Londrina, PR, (CAPp/UEL) foi realizado, com base em dados dos prontuários das crianças e adolescentes atendidos de outubro de 1985¹ - época de sua criação - a maio de 1988.

Esse estudo foi apresentado no I Congresso de Psicopedagogos¹.

Dados relativos a idade, sexo, escolaridade, relação idade-série, procedência do encaminhamento, tipo de escola e, sobretudo, motivo da procura do atendimento psicopedagógico e dificuldades apresentadas foram analisados e discutidos.

O estudo mostrou que:

- 65% da clientela atendida era constituída de meninos;
- com idade entre 7 e 11 anos;
- que freqüentavam de 1ª a 3ª série;
- 54,7% freqüentavam escola pública e 45,3% freqüentavam escola particular;
- quem encaminhava com mais freqüência eram professoras, orientadoras educacionais e médicos (neurologistas, psiquiatra infantil, pediatra).

Os motivos da procura de atendimento psicopedagógico (Queixa Principal)² eram:

- troca de letras na escrita;
- problemas de ortografia;
- dificuldade de aprendizagem;
- dificuldade de aprendizagem relacionada à motivação;
- dificuldade de aprendizagem relacionada a problema emocional;
- dificuldade de atenção;
- dificuldade em leitura e escrita;
- dificuldade na leitura;
- dificuldade na escrita;
- dificuldade em leitura, escrita e cálculo;
- dificuldade em matemática;
- problema de comportamento em sala de aula;
- problema de coordenação motora.

20 ANOS DEPOIS

Vinte anos depois, em 2005, este estudo foi

retomado, com base nos dados da Lista de Espera do CAPp/UEL.

Poucos estudos e pesquisas com base em dados documentais têm sido realizados no Brasil sobre encaminhamentos e motivos da procura de atendimento psicopedagógico.

Muitas suposições são feitas, com base na experiência dos psicopedagogos. Uma delas é a de que, atualmente, a principal "queixa" apresentada por quem encaminha ou por quem procura o atendimento psicopedagógico é "problema de atenção e hiperatividade".

Um estudo recente realizado por Rossini e Santos² utilizou, como fonte da pesquisa documental, dados de prontuários das crianças atendidas no Ambulatório de Distúrbios de Aprendizagem (ADA) do Hospital de Clínicas da Universidade de Campinas (HC/UNICAMP). É um estudo de grande relevância, não só por ser uma das poucas pesquisas sobre este tema, mas também porque a partir dos dados obtidos "tem-se o perfil da criança que não possui outra dificuldade senão para o aprendizado escolar"².

O presente estudo utilizou como fonte de pesquisa dados relativos dos encaminhamentos ao CAPp/UEL, no período de 1989-2005, tal como constavam na lista de espera.

Dados referentes a idade, sexo, série escolar, reprovações, natureza da escola, quem encaminha e motivo do encaminhamento foram analisados e discutidos.

Os dados foram organizados fazendo-se um recorte no tempo:

- de 1989 a 1995;
- de 1996 a 2000;
- de 2001 a 2005.

Assim, foi possível ter uma visão dos problemas de aprendizagem ao longo de um período de 20 anos: como têm sido vistos, reconhecidos e considerados por professores, orientadoras educacionais, médicos, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais.

Tabela 1 - Dados quantitativos dos encaminhamentos ao CAPp/UEL por série escolar, 1989-1995								
Série escolar	1989 QTD	1990 QTD	1991 QTD	1992 QTD	1993 QTD	1994 QTD	1995 QTD	total QTD
até 1ª série	26	10	9	13	10	10	7	85
2ª série	12	11	11	8	3	18	8	71
3ª série	15	2	3	7	0	10	5	42
4ª série	4	1	3	4	6	10	4	32
5ª série	6	1	2	5	7	13	4	38
6ª série	0	1	2	0	0	5	0	8
7ª série	1	0	0	0	3	2	0	6
8ª série	0	0	0	1	3	2	0	6
Supletivo	1	0	0	0	3	0	0	4
Superior	2	0	1	0	0	1	0	4
Total	67	26	31	38	35	71	28	296

1989 – 1995

Em 1989 (Tabela 1):

- 72% das crianças encaminhadas eram meninos;
- 58% tinham de 7 a 10 anos;
- a maioria freqüentava de 1ª a 3ª séries (34% a 1ª série, 20,3% a 2ª série e 18,7% a 3ª série);
- 39% eram alunos de escolas públicas estaduais, 26,5% eram alunos de escolas públicas municipais e 12,5% de escolas particulares;
- quem mais encaminhava eram as professoras e as orientadoras educacionais.

Os principais motivos de encaminhamento eram:

- problema de aprendizagem;
- troca de letras na escrita;
- falta de atenção/distração;
- problema de comportamento em sala de aula;
- hiperatividade;
- problema de coordenação motora.

"Problema de aprendizagem" e "troca de letras na escrita" eram os principais motivos de encaminhamento, seguidos de "falta de atenção/distração" e "problemas de comportamento em sala de aula".

"Hiperatividade" aparece, pela primeira vez, claramente especificado, como um dos principais motivos de encaminhamento a atendimento psicopedagógico.

De 1990 a 1995, eram encaminhadas com mais freqüência (Tabela 2):

- crianças de 7 a 12 anos;
- do sexo masculino;
- que freqüentavam 1ª, 2ª, 3ª e 5ª séries;
- de escolas públicas.

A maior porcentagem de encaminhamentos era de crianças de 1ª e 2ª séries.

Em 1993, o encaminhamento de crianças de 2ª série diminuiu (8,57%), voltou a aumentar em 1995 (25,35%).

Em 1990 e 1991, diminuíram acentuadamente os encaminhamentos de crianças de 3ª série (de 22,39% em 1989 diminuiu para 7,69% e 9,68%, respectivamente). Em 1992, voltou a aumentar para 18,42%. Em 1993, nenhuma criança de 3ª série foi encaminhada, mas em 1994 e 1995 voltaram a aumentar (14,08%).

Em 1989, eram encaminhados 5,97% de alunos de 4ª série e, em 1990, 3,85%. Essa porcentagem aumentou a partir de 1992 (10,52%) e foi ainda maior em 1993 (17,14%).

Também se observa um aumento significativo de encaminhamentos de crianças de 5ª série a partir de 1992 (13,16%, 20% em 1993, 18,31% em 1994 e 1995).

Em 1993, é significativa a porcentagem de alunos de 7ª e 8ª séries e do ensino supletivo (8,57%) encaminhados a atendimento psicopedagógico.

É importante observar que os dados percentuais são relativos ao número de encaminhamentos de cada ano.

No período de 1990 a 1995, quem mais encaminhou foi a professora e funcionários da UEL, mães de crianças já atendidas no CAPp/UEL e médicos do Hospital Universitário/UEL (HU) (pediatras e neurologistas).

“Problema de aprendizagem” foi o principal motivo de encaminhamento (ou queixa) de 1990 a 1995 (69,67%), seguido de “problema de atenção” (18,48%) (Tabela 3).

“Reprovação”, “baixo rendimento”, começam a aparecer como motivo de encaminhamento a atendimento psico-pedagógico.

1996-2000

De 1996 a 2000 foram encaminhados com mais frequência ao CAPp/UEL (Tabelas 4 e 5):

- meninos (74%);
- de 7 a 11 anos e, principalmente, de 8 a 9 anos;
- da 1ª a 5ª série e, principalmente de 1ª e 2ª séries.

As reprovações no histórico escolar das crianças encaminhadas ocorreram mais na 1ª e 2ª séries. Muitas das crianças encaminhadas tinham duas ou três reprovações na mesma série.

Tabela 2 - Dados percentuais dos encaminhamentos ao CAPp/UEL por série escolar, 1989-1995

Série escolar	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	total	
	%	%	%	%	%	%	%	QTD	%
até 1ª série	38,80%	38,46%	29,03%	34,21%	28,57%	14,08%	14,08%	85	28,72%
2ª série	17,91%	42,31%	35,48%	21,05%	8,57%	25,35%	25,35%	71	23,99%
3ª série	22,39%	7,69%	9,68%	18,42%	—	14,08%	14,08%	42	14,19%
4ª série	5,97%	3,85%	9,68%	10,53%	17,14%	14,08%	14,08%	32	10,80%
5ª série	8,95%	3,85%	6,45%	13,16%	20,00%	18,31%	18,31%	38	12,84%
6ª série	—	3,85%	6,45%	—	—	7,04%	7,04%	8	2,70%
7ª série	1,49%	—	—	—	8,57%	2,82%	2,82%	6	2,03%
8ª série	—	—	—	2,63%	8,57%	2,82%	2,82%	6	2,03%
Supletivo	1,49%	—	—	—	8,57%	—	—	4	1,35%
Superior	2,98%	—	3,23%	—	—	1,41%	1,41%	4	1,35%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	296	100%

Tabela 3 - Dados quantitativos e percentuais das queixas ou motivos de encaminhamento ao CAPp/UEL, 1990-1995

QUEIXAS	1990	1991	1992	1993	1994	1995	TOTAL	TOTAL
	QTD	%						
Problema de aprendizagem	22	30	8	18	56	13	147	69,67%
Problema de atenção	6	6	3	4	6	14	39	18,48%
Hiperatividade	0	3	0	0	3	0	6	2,84%
Reprovação/baixo rendimento	0	0	3	3	3	3	12	5,68%
Não faz ativ. sozinho/ Organização	2	0	1	0	0	0	3	1,42%
Não acompanha/lento	1	0	3	0	0	0	4	1,91%
Total	31	39	18	25	68	30	211	100%

As escolas públicas foram as que mais encaminharam (46% escolas estaduais, 26% escolas municipais), mas a porcentagem de encaminhamentos por escolas particulares foi significativa (25%). Escolas especiais também encaminharam crianças e adolescentes para atendimento psicopedagógico.

Quem mais encaminhou foram professoras, supervisoras, orientadoras educacionais e coordenadoras pedagógicas, médicos (pediatras e neurologistas), fonoaudiólogos, psico-

pedagogos, professores e funcionários da UEL, mães de crianças atendidas no CAPp/UEL.

Os principais motivos de encaminhamento são apresentados na Tabela 6.

"Problema de aprendizagem" foi o principal motivo de encaminhamento, seguido de "problema de atenção". Houve significativo aumento de encaminhamento a atendimento psicopedagógico de crianças que "não acompanham" (a programação ou o ritmo de trabalho em sala de aula).

Tabela 4 - Dados quantitativos dos encaminhamentos ao CAPp/UEL, por série escolar, 1996-2000

Série escolar	1996	1997	1998	1999	2000	total
	QTD	QTD	QTD	QTD	QTD	QTD
até 1ª série	14	9	8	6	5	42
2ª série	10	21	4	3	4	42
3ª série	5	2	5	4	1	17
4ª série	1	3	2	5	2	13
5ª série	5	7	4	3	0	19
6ª série	4	1	0	0	4	9
7ª série	0	1	0	0	3	4
8ª série	1	1	2	0	0	4
Supletivo	1	0	0	0	0	1
Superior	1	0	0	0	0	1
Total	42	45	25	21	19	152

Tabela 5 - Dados percentuais dos encaminhamentos ao CAPp/UEL, por série escolar, 1996-2000

Série escolar	1996	1997	1998	1999	2000	total	
	%	%	%	%	%	QTD	%
até 1ª série	33,33%	20,00%	32,00%	28,57%	26,32%	61	28,11%
2ª série	23,81%	46,67%	16,00%	14,28%	21,05%	53	24,42%
3ª série	11,90%	4,44%	20,00%	19,06%	5,26%	27	12,44%
4ª série	2,38%	6,67%	8,00%	23,81%	10,52%	22	10,14%
5ª série	11,90%	15,55%	16,00%	14,28%	—	26	11,98%
6ª série	9,52%	2,22%	—	—	21,05%	13	6,00%
7ª série	—	2,22%	—	—	15,80%	7	3,22%
8ª série	2,38%	2,22%	8,00%	—	—	6	2,77%
Supletivo	2,38%	—	—	—	—	1	0,46%
Superior	2,38%	—	—	—	—	1	0,46%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	217	100%

2001-2005

Nos primeiros anos do século XXI (2001³-2005), foram encaminhados com mais frequência ao CAPp/UEL (Tabelas 7 e 8):

- meninos de 7 a 14 anos;
- de 1^a a 8^a série – principalmente de 1^a e 5^a séries (21% e 19% respectivamente).

As reprovações ocorreram com mais frequência na 5^a série (14,2%, destes, 6,2% têm 2 reprovações na mesma série), na 1^a série (6,2%), na 6^a e 8^a séries e no 1^o ano do ensino médio.

No período de 2001 a 2005, as escolas públicas estaduais foram as que mais encaminharam, chegando a 93,7% dos encaminhados em 2002.

Quem encaminhou com maior frequência foram professores e orientadores educacionais, médicos neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos.

Os principais motivos de encaminhamento estão apresentados na Tabela 9.

É importante assinalar que, em 2004, uma criança foi encaminhada com a seguinte "queixa": "apresenta dislexia, disgrafia e disфония que dificulta a aprendizagem. Distúrbio de atenção e memória". Tratava-se de uma criança de 6 anos, da Educação Infantil, iniciando a aprendizagem formal da leitura e da escrita.

Tabela 6 - Dados quantitativos e porcentuais das Queixas ou Motivos de encaminhamento ao CAPp/UEL, 1996-2000

QUEIXAS	1996	1997	1998	1999	2000	TOTAL	TOTAL
	QTD	QTD	QTD	QTD	QTD	QTD	%
Problema de aprendizagem	18	16	17	12	10	73	47,10%
Problema de atenção	9	14	10	6	2	41	26,45%
Hiperatividade	5	0	0	4	1	10	6,45%
Reprovação/baixo rendimento	0	3	0	1	0	4	2,58%
Problemas emocionais	4	4	0	0	0	8	5,16%
Não faz ativ. sozinho/ Organização	0	3	0	0	0	3	1,94%
Não acompanha/lento	4	6	5	1	0	16	10,32%
Total	40	46	32	24	13	155	100%

Tabela 7 - Dados quantitativos dos encaminhamentos ao CAPp/UEL, por série escolar, 2001-2005

Série escolar	2001	2002	2003	2004	2005	total
	QTD	QTD	QTD	QTD	QTD	QTD
até 1 ^a série	2	7	11	4	1	25
2 ^a série	2	6	5	4	1	18
3 ^a série	1	7	2	1	0	11
4 ^a série	0	7	0	1	1	9
5 ^a série	1	2	13	2	7	25
6 ^a série	0	1	8	5	0	14
7 ^a série	0	1	4	1	0	6
8 ^a série	0	1	4	1	0	6
Supletivo	0	0	2	1	0	3
Superior	0	0	0	0	1	1
Total	6	32	49	20	11	118

DISCUSSÃO

A partir dos dados deste estudo algumas constatações e reflexões podem ser feitas a respeito dos problemas de aprendizagem nos últimos vinte anos.

Um estudo retrospectivo a respeito de como o fracasso escolar foi pesquisado e considerado desde o início do século XX, realizado por Patto³, aponta uma tendência persistente de se culpabilizar a criança e sua família pelos problemas de aprendizagem.

Nos últimos 20 anos, não foram observadas mudanças significativas nessa tendência, como mostram as "queixas" que acompanham os encaminhamentos a atendimento psicopedagógico.

Exemplo: problema de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, dificuldade para aprender a ler e a escrever, problema de atenção, hiperatividade e não faz as tarefas/atividades sozinho.

Padilha⁴ lembra que "essa centração do problema na criança revela a concepção mecanicista (o defeito está na máquina), bem como organicista (a imaturidade da criança, um problema no organismo)" e assinala que tais modelos não permitem interpretar adequadamente o fracasso escolar.

Ciasca (1994, in Rossini e Santos²) afirma que as professoras tendem a "diagnosticar" a criança que não aprende segundo o "padrão adequado"

Tabela 8 - Dados percentuais dos encaminhamentos ao CAPp/UEL por série escolar, 2001-2005

Série escolar	2001	2002	2003	2004	2005	total	
	%	%	%	%	%	QTD	%
até 1ª série	33,34%	21,88%	22,45%	20,00%	9,09%	25	21,19%
2ª série	33,34%	18,75%	10,20%	20,00%	9,09%	18	15,25%
3ª série	16,66%	21,88%	4,08%	5,00%	—	11	9,32%
4ª série	—	21,88%	—	5,00%	9,09%	9	7,62%
5ª série	16,66%	6,25%	26,53%	10,00%	63,64%	25	21,19%
6ª série	—	3,12%	16,33%	25,00%	—	14	11,86%
7ª série	—	3,12%	8,16%	5,00%	—	6	5,08%
8ª série	—	3,12%	8,16%	5,00%	—	6	5,08%
Supletivo	—	—	4,09%	5,00%	—	3	2,54%
Superior	—	—	—	—	9,09%	1	0,85%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	118	100%

Tabela 9 - Dados quantitativos e percentuais das Queixas ou Motivos de encaminhamento ao CAPp/UEL.2001-2005

QUEIXAS	2001	2002	2003	2004	2005	TOTAL	TOTAL
	QTD	QTD	QTD	QTD	QTD	QTD	%
Problema de aprendizagem	9	30	31	11	7	88	54,32%
Problema de atenção	6	3	8	0	3	20	12,35%
Hiperatividade/agitação	3	2	0	9	1	15	9,26%
Reprovação/baixo rendimento	4	0	18	6	5	33	20,37%
Não faz ativ. sozinho/ organização	0	3	3	0	0	6	3,70%
Total	22	38	60	26	16	162	100%

como portadora de problema neurológico ou mesmo como deficiente mental.

Não raro tem-se atribuído a causas orgânicas, dificuldades de aprendizagem que, por vezes, são devidas a outros fatores. É o que tem sido denominado de "patologização do ensino" ou "medicalização do ensino": a busca de soluções para os problemas de aprendizagem na área médica.

Rossini e Santos² afirmam que é possível levantar questionamentos sobre os comportamentos e atitudes apresentados pelas crianças no seu cotidiano escolar que as levam a ser encaminhadas para análise médico-psicológica e para serviços de atendimento especializado em distúrbio de aprendizagem de hospital público. As autoras questionam também o porquê destas crianças serem consideradas portadoras de distúrbios orgânicos apenas quando entram na escola.

A escola tem sido o principal agente de encaminhamento a atendimento psicopedagógico.

Mesmo considerando que é na escola que se dá a aprendizagem formal da leitura, escrita e cálculo e, portanto, é ali que se manifestam dificuldades e problemas de aprendizagem, é importante considerar que os dados desse estudo apontam a acentuada e persistente tendência da escola de considerar que as dificuldades e problemas de aprendizagem devem ser resolvidos fora dela.

Como assinala Padilha⁴, ao encaminhar a criança a um outro profissional a professora propõe uma intervenção fora da escola, dando a esta intervenção um caráter de tratamento de uma doença. Ao mesmo tempo, o encaminhamento pela professora expressa a solicitação de "um profissional competente" para atender à criança e se constitui como mais um dos inúmeros pedidos com o mesmo caráter, que têm ocorrido por parte da escola.

A escola costuma justificar os encaminhamentos pela formação insuficiente dos professores e pelo número exagerado de alunos por classe⁴.

Padilha⁴ afirma ainda que "a crença na necessidade de crianças sanarem suas dificuldades escolares em uma instituição fora da escola parte

do pressuposto de que a escola consegue desempenhar seu papel de ensinar somente a quem 'pode' aprender, ou seja, a quem aprende sem dificuldade o que ela propõe, da forma como propõe".

É importante lembrar que algumas dificuldades relativamente comuns no processo de aprendizagem acabam se tornando problemas de aprendizagem por não haver, nesse processo, intervenções pedagógicas coerentes e eficazes por parte da escola.

Os dados a respeito dos encaminhamentos ao CAPp/Uel mostram que os médicos fazem encaminhamentos ao atendimento psicopedagógico de crianças e adolescentes encaminhados a eles pela escola. Muito provavelmente, o fato de o atendimento psicopedagógico na Universidade Estadual de Londrina ter sido realizado no Hospital Universitário durante muitos anos é uma das principais razões destes encaminhamentos.

Tal como em outros estudos, também no CAPp/Uel o número de encaminhamentos de meninos é maior do que o de meninas.

Explicações de ordem cultural social têm sido utilizadas para justificar essa diferença. Pouco se fala na quase ausência de professores homens nas séries iniciais do ensino fundamental, ou mesmo, no quanto o ambiente escolar se constitui como um "ambiente feminino", com exigências que podem ser mais difíceis para os meninos do que para as meninas.

Observações com base no trabalho clínico psicopedagógico têm apontado maior encaminhamento de meninas no início da adolescência e na adolescência. Uma hipótese fundamentada no conhecimento psicanalítico pode ser levantada: tornar-se mulher pode colocar às meninas questões difíceis que se manifestam também na aprendizagem escolar.

Dados relativos à idade e à série escolar em que ocorrem os encaminhamentos a atendimento psicopedagógico no CAPp/Uel apontam que, nos últimos 20 anos, é possível observar uma persistência nos encaminhamentos de crianças das séries iniciais do ensino fundamental,

sobretudo da 1ª e 2ª séries. Não obstante, observa-se também um aumento na idade e série escolar das crianças encaminhadas. Nos anos 80, predominavam os encaminhamentos de crianças de 1ª, 2ª e 3ª séries, com idades de 7 a 10 anos. A partir dos primeiros anos da década de 90, são encaminhadas, em grande número, crianças de 7 a 12 anos, de 1ª a 5ª séries. É notável o aumento nos encaminhamentos de alunos de 15-16 anos, de 5ª, 7ª, 8ª séries e 1º ano do ensino médio. No início do século XXI (2001-2005), continua significativa a porcentagem de encaminhamentos de alunos de 7 a 14 anos, de 1ª a 8ª série.

Rossini e Santos² também constataram maior porcentagem de encaminhamentos de crianças de 7 a 10 anos. Smolka⁵ assinala que a maioria dessas crianças é considerada normal até os 7 anos, quando entra na escola e começa a enfrentar as exigências escolares.

Muito provavelmente, é por isso que Abaurre⁶ afirma que o psicopedagogo – que atua diretamente com o educando que apresenta “problemas” de aprendizagem e como mediador entre a escola e a família – lida com perplexidades:

- a perplexidade da escola, que não consegue entender porque certas crianças não aprendem a ler e a escrever;
- a perplexidade das famílias que, até enviarem os filhos para a escola, não haviam identificado, no comportamento habitual dessas crianças, nenhum sintoma preocupante, mas que assumem os “distúrbios” atribuídos às crianças, a partir do diagnóstico “patologizante” da escola;
- a perplexidade das próprias crianças, que muitas vezes não entendem a escola, o seu discurso e as atividades que ali são chamadas a desempenhar. Perplexas com o tratamento que passam a receber na escola e, conseqüentemente, em casa, acabam por incorporar o rótulo a elas atribuído e por comportar-se segundo expectativas geradas pelo próprio rótulo.

O aumento de encaminhamentos de alunos de 5ª e 6ª séries, nos primeiros anos do século

XXI (2001 a 2005), parece confirmar dados de pesquisas como PISA, PROVA BRASIL, SAEB, realizadas nos últimos anos, que apontam a dificuldade de alunos de escolas brasileiras lerem com compreensão um texto simples, escreverem um texto simples (como um bilhete, por exemplo) com clareza e coerência e realizarem operações e cálculos matemáticos simples.

Um dado que parece bastante significativo é a porcentagem muito pequena de “Queixa”/ motivo de encaminhamento referente a dificuldades na leitura. Tais queixas, na grande maioria das vezes, vêm associadas a problemas na escrita: “a criança apresenta dificuldade na leitura e na escrita”. Isso parece ser reflexo e, ao mesmo tempo, “denunciar” o lugar pouco valorizado da leitura na escola.

Os professores parecem esperar e “cobrar” que os alunos “naturalmente” leiam e leiam bem. Estudos como os de Dorneles⁷ e Scicchitano⁸ mostram que a leitura ocupa um espaço pequeno e pouco valorizado em termos de tempo dedicado a ela na sala de aula: os alunos lêem apenas os enunciados dos exercícios ou a professora lê e explica os problemas e exercícios propostos.

Poucas vezes há, na sala de aula, um espaço e um tempo para que a leitura ocupe um lugar significativo na vida das crianças e dos adolescentes.

Apenas em 2002 aparece, pela primeira vez neste estudo, a queixa “dificuldade em leitura”.

Em 2003, aparece “dificuldade na leitura e na interpretação de textos”, como queixa específica.

As queixas de “troca de letras” na leitura e na escrita, “problema de ortografia”, “dislexia”, tão freqüentes nos encaminhamentos a atendimento psicopedagógico nos anos 80, diminuem muito nos últimos 20 anos.

Podemos hipotetizar que as contribuições da Psicolinguística e da Psicopedagogia possibilitaram um novo olhar do professor para os “problemas de escrita”, de tal modo que a escrita ortograficamente correta continua ainda a ser considerada importante, mas outras questões ligadas à construção do texto – como seqüenciação, coerência, coesão textual – são também

consideradas, e agora passam a ser trabalhadas em sala de aula.

É notável, nesse estudo, o número de crianças de 1ª e 2ª séries encaminhadas a atendimento psicopedagógico por "dificuldade para aprender a ler e a escrever".

Dispomos hoje de uma grande produção de conhecimento a respeito de como a criança aprende a ler e a escrever. No entanto, o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita parece ser, ainda, uma tarefa difícil para os professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Pesquisa realizada, em 1991, por Scicchitano⁸ possibilitou constatar que diferenças no ritmo de aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças são, muitas vezes, consideradas pelos professores como dificuldades de aprendizagem. A compreensão das diferenças que as crianças apresentam no processo de construção da escrita, bem como o conhecimento do processo de construção da aprendizagem, poderia levar a uma importante mudança na atitude do professor frente às crianças que permanecem longos períodos de sua história escolar nos níveis iniciais de concepção sobre a escrita e, de modo especial, frente à criança que não mostra progressos de um nível ao seguinte.

Problemas de atenção – "falta de atenção", "desatenção" – estão entre os principais motivos de encaminhamento a atendimento psicopedagógico, sobretudo a partir dos anos 90.

Observa-se, neste estudo, que nem sempre "problema de atenção" e "hiperatividade" estão associados na queixa de professores e orientadores educacionais.

Nos anos 80-90, era significativo o número de encaminhamentos ao CAPp/Uel com a queixa de "problemas de comportamento em sala de aula". Algumas dessas crianças apresentavam problema de aprendizagem, outras não. Estudos como o de Cypel⁹ assinalam que, nos anos 80 do século XX, alunos desatentos, indisciplinados e ou hiperativos eram rotulados ou diagnosticados como crianças com Disfunção Cerebral Mínima (DCM) e já era comum a prática de

encaminhamento ao neurologista e de medicação.

"Hiperatividade" passa a ser um dos principais motivos de encaminhamento a atendimento psicopedagógico a partir de 2000-2005.

Fernandez¹⁰ afirma que "a sociedade hipercinética e desatenta medeia o que produz".

Cruz¹¹ pergunta: "crianças desatentas ou desatendidas?" e assinala que a sociedade desatende a todos ou atende hipercineticamente e, contudo, coloca como doença o que as crianças podem denunciar com sua inquietude e falta de atenção.

Fernandez¹⁰ questiona: "o que ocorreu para que uma quantidade de mães de crianças aceitem e solicitem Ritalina para acalmar seus filhos ou para que sejam exitosos" e, mais: "o que ocorreu para que esses professores que têm 5 de seus alunos medicados (para que lhes dêem atenção) aceitem e busquem a justificativa do sintoma ADD ou ADHD?"

Fernandez¹⁰ assinala que experiências psicopedagógicas demonstram que a modalidade de aprendizagem de um aluno, bem como seus modos de responder e estudar na escola, não são consequência de características de organismo, mas efeito de muitos fatores e, fundamentalmente, efeito da modalidade de ensino dos professores.

A experiência clínica em Psicopedagogia tem demonstrado que a grande maioria das crianças rotuladas como portadoras de DDA ou DDAH, com uma escuta e compreensão diferentes, pode conseguir aprender criativamente, sem necessidade de medicamentos.

Uma queixa, que também começa a aparecer no final dos anos 90, persiste no início do século XXI e pode expressar um "sintoma" importante na atualidade, tanto nas famílias como nas escolas é assim expressa: "não consegue fazer as atividades sozinho", "não consegue se organizar para estudar", "não faz tarefa sozinho". Uma questão que se levanta é que tais queixas podem expressar o sentimento de solidão das crianças e adolescentes na atualidade e o estado de abandono tanto pela família como pela professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dado muito significativo nesse estudo é que, ao longo dos 20 anos de abrangência da pesquisa, as professoras são as que mais encaminham crianças e adolescentes ao atendimento psicopedagógico.

É importante considerar, também, que a persistência das dificuldades e problemas de aprendizagem na alfabetização inicial, na aprendizagem e no desenvolvimento da escrita e da leitura compreensiva, ao mesmo tempo que evidencia tratar-se de um problema complexo, aponta para a necessidade de se desenvolver ações preventivas como forma de enfrentar o problema. A primeira e mais evidente ação preventiva envolve a qualificação do professor para trabalhar em sala de aula.

Uma ação preventiva que pode ser desenvolvida está relacionada à atuação do psicopedagogo nos cursos de formação de professores e na escola, junto ao professor, ajudando-o a conhecer e compreender melhor o processo de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura e da escrita de modo a desenvolver estratégias de trabalho pedagógico em sala de aula em que "as situações e as atividades de leitura e escrita tenham uma função e um sentido reconhecido pelo aluno"⁸.

Há, hoje, o consenso entre pesquisadores, educadores e professores, de que não é possível ensinar a todos do mesmo modo. Ensinar diferente para alunos diferentes – esse é o desafio. E essa parece ser uma tarefa muito difícil para os professores.

SUMMARY

20 years later: a review about apprenticeship problems nowadays.

In 1988, a research about patients of the Centro de Atendimento Psicopedagógico da Universidade Estadual de Londrina/PR. (CAPp/UEL) showed the most patients were composed by boys from 7 to 11 years old who attended public and private schools and were oriented by teachers, educational supervisors and doctors (neurologists, child psychiatrists and pediatricians). The main reason for their searching for psychopedagogic treatment was misspelling. Twenty years later the review was retaken based on data from the reference books of the clients of CAPp/UEL from the period of 1989 to 2005. Data of age, sex, scholar period, nature of school and motives were analysed and debated. Therefore, it was possible to have a view of the learning problems of these past twenty years: the way they were seen, recognized and considered. In the first years of the XXI century (2001-2005) we could frequently see more boys from 7 to 14 years old, from 1st to 8th grade and mainly from 5th and 6th grade coming from public schools; teachers, educational supervisors, doctors (neurologists), phonoaudiologists, psychologists and psychopedagogue were the professionals who most oriented treatment for these children. The main motive were learning problems, lack of attention/concentration, hyperactivity agitation, reading problems, writing and calculus, school failing, not studying by himself/not accomplishing assignments by himself, difficulty to be made literate, low school marks. We haven't been seen, in the past 20 years, significant changes on tendency of culpability on child and his family for the learning problems. The persistence of learning difficulties being made literate, in the development on comprehensive writing and reading, points to the necessity to accomplish preventive actions targeting to face the problem.

KEY WORDS: Learning disorders. Psychopedagogy.

REFERÊNCIAS

1. Scicchitano RMJ. Centro de Atendimento Psicopedagógico da Universidade Estadual de Londrina: caracterização da clientela. In: I Congresso Brasileiro de Psicopedagogos; São Paulo;1988. p.105.
2. Rossini SDR, Santos AAA. Fracasso escolar: estudo documental de encaminhamentos. In: Sisto FF e outros, org. Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis:Vozes;2001.
3. Patto MHS. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. Cad Pesqui. 1988;65:72-7.
4. Padilha AML. Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo:Plexus;2001.
5. Smolka AL. I Simpósio sobre Dificuldades e Distúrbios de Aprendizagem; Campinas: FCM/UNICAMP;1988.
6. Abaurre MB. Lingüística e Psicopedagogia. In: Scoz BJL et al., orgs. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre:Artes Médicas;1987. p.186-216.
7. Dorneles BV. Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico. In: Scoz BJL et al, orgs. Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas; 1987. p.251-74.
8. Scicchitano RMJ. Alfabetização escolar e fracasso: uma perspectiva construtivista – interacionista [Tese de Doutorado]. São Paulo:Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo;1991.
9. Cypel S. Reflexões sobre alguns aspectos neurológicos do aprendizado escolar. In: Isto se aprende com o Ciclo Básico. São Paulo:Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; 1986. p.147-53.
10. Fernandez A. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre:Artmed;2001.
11. Cruz JG. ADD: crianças e jovens com "déficit atencional": desatentos ou desatendidos? In: Fernandez A, ed. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed; 2001.

HISTORIANDO OS 18 ANOS DA PSICOPEDAGOGIA EM GOIÁS

Candy Gifford; Janete Carrer; Luciana Barros de Almeida

RESUMO – O presente artigo apresenta o percurso histórico da Psicopedagogia em Goiás, mostrando a partir do testemunho de três profissionais como o desejo e a ousadia permearam as ações de um grupo de pioneiras, resultando no nascimento da Seção Goiás da ABPp e na abertura da primeira turma do Curso de Especialização em Psicopedagogia na Região Centro-Oeste. Mostra, também, a evolução da formação acadêmica oferecida pela Universidade Católica de Goiás e como a Associação Brasileira de Psicopedagogia tem conduzido o seu trabalho em direção à formação consistente do profissional da Psicopedagogia nestes 18 anos de existência.

UNITERMOS: Psicopedagogia. Conhecimento. Formação de recursos humanos. Prática profissional. História. Organizações de normalização profissional.

Candy Gifford - Psicóloga, psicopedagoga, sócio-fundadora da ABPp - Seção Goiás.

Janete Carrer - Psicóloga, psicopedagoga, Mestre em Educação, Coordenadora do Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Católica de Goiás.

Luciana Barros de Almeida – Pedagoga, psicopedagoga, presidente da ABPp - Seção Goiás; conselheira nacional e regional da ABPp - Seção Goiás.

Correspondência

Luciana Barros de Almeida

Rua 36, 306 - Setor Marista – Goiânia - GO – CEP 74150-240 – Tel: (62) 3242-1919

E-mail: lucianabalmeida@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo um momento histórico no qual a sociedade e a cultura estão sofrendo intensas mudanças, transformações de paradigmas e valores, que estão incidindo diretamente na existência das pessoas e das instituições.

Como educadores não podemos deixar de reconhecer a importância desse momento e, ao mesmo tempo, sinalizarmos a necessidade de não perdermos o contato com a nossa história e a nossa cultura.

Vivemos também na Psicopedagogia um movimento de mudança, debates, efervescência de idéias e questões que nos levam a refletir a respeito do processo de aprendizagem e da construção do conhecimento que estamos realizando.

Como a construção se inicia buscando o conhecimento prévio para que a articulação com o novo se processe, vamos revisitar a história da Psicopedagogia em Goiás, buscando explicitar como o desejo, a coragem, a iniciativa, a objetividade e o papel do grupo participaram e continuam presentes na trajetória da Psicopedagogia nesse estado da região Centro-Oeste.

Esse artigo, produto da construção conjunta de três profissionais da área de Psicopedagogia, tem como objetivos: mostrar a história da psicopedagogia em Goiás, os desafios da formação acadêmica e o papel da Associação de Psicopedagogia nestes 18 anos de trabalho.

A HISTÓRIA

A nossa história começou em 1988, quando Gracia Fenelon visitou o Instituto Sedes, em São Paulo, e trouxe um folheto contendo informações a respeito do 1º Congresso Brasileiro de Psicopedagogia e algumas fichas de inscrição para nos filiar à ABPp, Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Esse evento aconteceu em julho de 1988, no Colégio Rio Branco, em São Paulo, sendo que Sara Pain e Jorge Visca foram os condutores dos debates principais.

Em um universo de mil participantes vindos de vários estados do Brasil, se encontrava um grupo de profissionais de Goiás, formado por Suely de Paula Cunha, Janete Carrer, Emília Terezinha Borges, Aparecida Menezes de Oliveira e Candy Gifford, que ainda timidamente iniciava a aproximação com a Psicopedagogia.

Voltamos com a idéia de abriremos uma seção da Associação de Psicopedagogia em Goiás. As possibilidades para que esse objetivo fosse atingido foram sendo trabalhadas e aguardávamos apenas a decisão do conselho diretor da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Em julho de 1990, durante o 2º Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, conseguimos marcar uma reunião com Beatriz Scoz, presidente da ABPp. Nessa oportunidade, o grupo composto por Maristela Nunes Pinheiro, Marluce Crossara, Gracia Fenelon, Marilene de Azevedo Ribeiro, Suely de Paula Cunha, Emília Terezinha e Candy Gifford discutiu, argumentou e conseguiu a autorização para a abertura da Seção-Goiás.

Voltamos para Goiânia e nos empenhamos em construir um grupo de trabalho que se caracterizou pela força e coragem. Cada uma de nós trazia em sua prática profissional, quer no consultório quer em instituições educativas, uma bagagem composta pela história singular onde a força de trabalho e a paixão pelo que fazíamos eram elementos principais.

Com muito desejo de construir, paixão pela causa, coragem nas ações e poucos recursos financeiros, saímos para a luta. Falamos da Psicopedagogia para empresários, políticos, educadores, médicos e profissionais afins. Plantamos uma semente ainda em terreno árido, mas acreditávamos no que estávamos fazendo.

No dia 20 de agosto de 1990, esse grupo composto pelas nove primeiras sócias de Goiás, inscritas na ABPp, se reuniu em uma clínica-escola (NIR) para lançar uma chapa que dirigiria a Associação e marcou a posse desta diretoria para o dia 12 de setembro de 1990.

Vale lembrar que essa chapa era composta por nove profissionais – mães suficientemente boas, dispostas a cuidar desse filho recém-nascido.

Nessa caminhada, tivemos a parceria de Janete Carrer, professora do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás, que na mesma data da posse coordenou a aula inaugural do primeiro curso de Especialização em Psicopedagogia do Centro-Oeste.

Se para fazer um bebê precisa-se de um pai e uma mãe, para o nascimento da Psicopedagogia em Goiás foi fundamental a parceria da Associação com a Universidade.

O convite para a posse da 1ª diretoria da ABPp - Seção Goiás trazia uma frase sugerida por Marilene Azevedo Ribeiro - "Todas as pessoas podem aprender". Essa frase se tornou nosso lema, simbolizando que tudo é possível quando existe o desejo, a organização, a disciplina e a confiança no que queremos realizar.

Em 1990, só existia no Brasil as Seções da ABPp em São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, assim fomos a 4ª Seção aberta no país.

Se chegamos tímidas em São Paulo, em 1988, tentando explicar onde ficava Goiás, como era o nosso trabalho e as possibilidades de crescimento que percebíamos aqui, hoje, graças aos resultados do nosso trabalho, representamos a nível nacional uma voz forte e respeitada em defesa da Psicopedagogia.

Com a impetuosidade dos jovens, organizamos o 1º curso destinado aos psicopedagogos de Goiás. Ele foi ministrado pela Dra. Amélia Vasconcelos (Psiquiatra e Presidente da ABENEPI) e contou com cem participantes.

A partir daí não paramos mais. E hoje a Seção - Goiás é uma realidade concreta, vivendo nesse momento os benefícios da maturidade.

As nove profissionais que corajosamente se empenharam em trazer a Seção da ABPp para Goiás foram mães suficientemente boas para que esse filho pudesse caminhar com autonomia até hoje.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ao focalizar os desafios da formação acadêmica do profissional da Psicopedagogia em

Goiás é necessário retomar as discussões a respeito da construção do referencial teórico e do alcance social desta área do conhecimento, bem como historiar a trajetória do curso de Especialização em Psicopedagogia, oferecido pela Universidade Católica de Goiás a partir de 1990.

A Psicopedagogia, de acordo com Silva¹, é uma área do conhecimento que se propõe a estudar o ser cognoscente, ou seja, o homem enquanto ser em processo de construção do conhecimento, e seu aprender. Esse ser é pluridimensional, isto é, se constitui das dimensões racional, afetiva/desiderativa e relacional, e das relações entre essas dimensões que ocorrem em um corpo biológico que está inserido em um contexto socioeconômico e cultural.

Assim, a Psicopedagogia possui como objeto de estudo um ser que nasce incompleto, e que, segundo Barbosa², para sobreviver necessita relacionar-se com sua cultura, desejar, viver, conviver, aprender e conhecer, apropriar-se das ferramentas sociais e dos conhecimentos já produzidos ao longo da história nas diferentes culturas.

Dada a complexidade do seu objeto de estudo, a Psicopedagogia busca convergir e integrar as contribuições de várias ciências, como a Neurociência, a Psicologia Social, do Desenvolvimento e da Aprendizagem, a Pedagogia, a Sociologia, a Psicolingüística, além de algumas teorias, como Psicanálise e Psicodrama.

Por se preocupar em estudar o sujeito que pensa, deseja e se relaciona, a Psicopedagogia tem como campo de atuação o clínico-terapêutico, o institucional, o hospitalar, o teórico e o de pesquisa. Os trabalhos realizados nos campos clínico e institucional estão mais estruturados, divulgados e discutidos, enquanto que os estudos desenvolvidos nos outros campos estão ainda em fase de estruturação e discussão.

Atualmente, a Psicopedagogia tem direcionado suas discussões para questões como a construção do seu referencial teórico, as abordagens na pesquisa, a regulamentação da profissão, a

formação do profissional psicopedagogo, os efeitos nocivos da rotulação e patologização das dificuldades de aprendizagem e a ênfase no papel do aspecto biológico na produção dos problemas de aprendizagem. Também tem se preocupado com o seu papel social, ou seja, como pode contribuir para que o estudante da classe trabalhadora possa por meio de uma aprendizagem significativa se conscientizar e ser capaz de desencadear mudanças nessa sociedade capitalista e excludente e com a contribuição que pode oferecer para que a era da informática não destrua a autoria e a historicidade do ser humano.

Nesse momento histórico, os estudantes para responder às exigências impostas pela sociedade globalizada e tecnológica necessitam desenvolver uma aprendizagem ativa, assentada na descoberta e na resolução de problemas, aprender a pensar, criticar, escolher, decidir, estudar, construir o conhecimento e intervir na realidade.

Essas exigências têm desencadeado na sociedade, de acordo com Tavares³, o desejo de que o Ensino Superior (Graduação e Pós-Graduação) concorra de modo mais efetivo para o desenvolvimento de uma cultura científica, equipe os estudantes com conhecimentos e competências pessoais e de participação social e estabeleça relações mais significativas com o mundo do trabalho.

Após essas considerações a respeito da Psicopedagogia e das novas exigências em relação ao processo de aprendizagem na atualidade, podemos agora apresentar a trajetória de mudanças que o curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Católica de Goiás vem vivenciando.

A idéia de trazermos para a Universidade Católica de Goiás a discussão a respeito da aprendizagem humana, a partir do referencial que estava sendo construído pela Psicopedagogia, surgiu quando participávamos de alguns Encontros e Seminários promovidos pela Associação Brasileira de Psicopedagogia em São Paulo, nos anos de 1988 e 1990. Percebemos a riqueza dos debates e dos relatos de experiências que apresentavam as contribuições desta nova

área de estudo para a Educação. Desta forma, fomos colhendo dados a respeito do funcionamento dos poucos cursos de especialização ligados a instituições universitárias que existiam no país, na época eram quatro cursos, e buscando também o diálogo e a parceria com um grupo de profissionais, liderado por Candy Guiford, que estava organizando a abertura da Seção – Goiás da Associação Brasileira de Psicopedagogia.

Com esses dados em mãos e com a ajuda de algumas professoras do Departamento de Educação, entre elas gostaria de citar Ms Maria Rita Santana, que nos ajudou na reflexão, discussão e elaboração do projeto, Ms Lenita Maria J. Schultz, na época diretora do Departamento e Clélia Brandão Alvarenga Craveiro, que era vice-reitora de graduação da Universidade Católica de Goiás, tivemos a ousadia de propor o primeiro curso de Especialização em Psicopedagogia da Região Centro-Oeste.

A comunidade goiana e goianiense recebeu com muito entusiasmo a proposta do curso e foram formadas duas turmas.

Assim, a parceria entre a Universidade Católica de Goiás e a Associação Brasileira de Psicopedagogia se concretizou com a abertura da Seção Goiás na mesma data da aula inaugural do curso de especialização. Essa parceria vem se confirmando durante todos esses anos.

O curso de Especialização em Psicopedagogia iniciou a sua primeira turma em setembro de 1990, propondo refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e suas dificuldades e contribuir para a qualificação dos profissionais que atuavam na Educação. A carga horária era de 360 horas e a duração do curso, nesta época era de 2 anos, sendo um ano e meio de estudo teórico e seis meses para a realização da monografia, cujo tema deveria estar relacionado à problemática discutida no curso.

Nesta época, a maioria dos professores pertencia aos quadros de instituições universitárias de São Paulo e Rio de Janeiro. E, durante muito tempo, pudemos contar com a participação

de profissionais como Aglael Borges, Neide Noffs, Selma Cenamo e Sandra Thomé, que contribuíram significativamente para a formação profissional dos estudantes de Psicopedagogia. Atualmente, ainda contamos com a participação de Laura Mont Serrat Barbosa que, ao longo de vários anos, tem discutido a aprendizagem e suas dificuldades a partir das contribuições da Epistemologia Convergente.

Percebemos que as discussões encaminhadas pelo curso poderiam ser mais produtivas se houvesse a possibilidade de relacioná-las com a realidade escolar desta capital. Assim, na terceira turma em 1994, com a aprovação de professores e alunos, houve uma alteração na estrutura curricular do curso, com a inclusão do Estágio Supervisionado com 60 horas e a apresentação de um relatório monográfico, elaborado a partir da experiência vivida no campo de estágio.

Foi possível perceber que a cada turma havia uma mudança significativa na qualidade das produções científicas elaboradas pelos alunos, independente da área de estágio. Também cresceu o interesse das instituições em se transformarem em campo de Estágio.

Esse Estágio Supervisionado em Psicopedagogia era desenvolvido em escolas públicas e particulares, creches e em um centro comunitário.

A partir de 1998 (sétima turma), a carga horária do Estágio Supervisionado foi alterada para 90 horas, com o objetivo de ampliar as possibilidades de diagnóstico e intervenção na realidade escolar.

Além dos campos já citados, neste período surgiram duas novas possibilidades de estágio, o Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente - no Hospital das Clínicas da Universidade Federal de Goiás - NECASA e o Serviço de Apoio Pedagógico Específico, salas de APE, da Secretaria Municipal de Educação.

A estrutura curricular do Curso de Especialização em Psicopedagogia foi novamente alterada em 2000. A preocupação nesse momento era adequar o curso às exigências legais do projeto de regularização da profissão de psicopedagogo,

que estabelecia a carga horária mínima de 600 horas e a exigência de Estágio Supervisionado. Como o Estágio já fazia parte da estrutura curricular, foram incluídas algumas disciplinas com o objetivo de ampliar os temas estudados, enfocando a inclusão, o trabalho em grupo e as múltiplas possibilidades de intervenção psicopedagógica. A carga horária desde esse período é de 640 horas.

A partir de 2004, o relatório monográfico que concluía o estágio supervisionado foi substituído por um artigo científico, que é elaborado individualmente, apresentando um estudo de caso desenvolvido no atendimento clínico-terapêutico ou a intervenção psicopedagógica que foi desenvolvida na instituição.

Em consonância com a preocupação da Universidade Católica de Goiás em acompanhar o movimento que vem se instaurando em decorrência do dinamismo do mundo social e produtivo, o curso de Especialização em Psicopedagogia tem trabalhado com a concepção de ensino como prática social que permite o conhecimento crítico da realidade e a possibilidade de intervenção nesta realidade.

Para possibilitar que o aluno conheça e seja capaz de refletir e buscar formas de intervir concretamente na problemática da aprendizagem formal, estamos procurando diversificar os campos de estágios, incluindo além de creches, abrigos para crianças e adolescentes vítimas de agressão e abuso sexual, instituições que abrigam crianças em situação de abandono, o Centro Municipal de Apoio à Inclusão, uma instituição onde é realizado atendimento aos alunos das escolas municipais que apresentam dificuldades de aprendizagem temporárias ou permanentes e também algumas escolas municipais e estaduais onde o trabalho institucional é realizado.

Buscando estimular a mediação dos estagiários no fortalecimento das relações entre a comunidade e a Universidade Católica de Goiás, os artigos científicos elaborados pelos alunos, no final do curso de especialização, são apresentados em um seminário aberto, onde os alunos que estão iniciando a especialização, os profissionais do

campo de estágio e o público em geral acompanham as discussões suscitadas pelos trabalhos desenvolvidos, tanto na área clínica como na institucional.

Nestes dezoito anos de existência, o Curso de Especialização já formou 760 especialistas em Psicopedagogia. Esses profissionais estão inseridos em instituições escolares ou não, públicas ou particulares, na capital, no interior e em outros estados, contribuindo para a melhoria das condições de educação da nossa população.

Enquanto coordenadora deste curso, durante todo esse período, tenho aprendido muito, convivendo com as pressões e os desafios de lidar com o que se conhece e com o que se ignora, transitando entre o conhecido e o desconhecido, ampliando as minhas possibilidades de pensar, sentir e agir de forma mais consciente e crítica.

Neste ano que iniciamos a décima oitava turma do curso, continuamos com o desafio de buscar uma formação profissional que, alicerçada no estudo teórico, na compreensão da realidade objetiva e na intervenção competente nesta realidade, possa possibilitar o encontro denominado por Souza Neto⁴ como um vínculo de proximidade entre a esperança subjetiva, que habita o nosso desejo de aprender, interagir e transformar o cotidiano, e as oportunidades objetivas, que se concretizam quando articulamos a capacidade de pensar, analisar e construir um caminho com novas oportunidades para nos mesmos e para os outros.

A MAIORIDADE DA ABPP EM GOIÁS - A ATUAÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA

A Associação Brasileira de Psicopedagogia - Seção Goiás tem como compromisso a cada gestão propiciar a formação constante de seus associados, promover eventos científico-culturais com temas relevantes e elucidativos que contribuam diretamente com a psicopedagogia nos diversos espaços de atuação, divulgando a Psicopedagogia como área interdisciplinar, e fortalecendo a identidade do profissional psicopedagogo.

É um princípio e exigência da ABPP ter na liderança da diretoria psicopedagogas comprometidas, com força, coragem, envolvimento, atuação, conhecimento e contribuição ativa na Psicopedagogia.

Vivenciar o caminhar da ABPP no seu dia-a-dia é uma tarefa que impõe desafios e aprendizagem constante, é lidar lado-a-lado com a diversidade, fazer o exercício de escutar, analisar e ter capacidade de agir.

Nestes 18 anos de tradição e trajetória, a Seção Goiás tem realizado o Encontro Regional de Psicopedagogia, este evento conta com um público que varia entre 500 a 800 pessoas aproximadamente. Temas importantes e significativos são tratados e atualizados ano-a-ano, profissionais importantes e competentes têm contribuído com suas idéias de forma significativa e, principalmente, o público tem comparecido dando possibilidades e força para organizar e viabilizar a realização de outros encontros que propiciem o pensar e o fazer na Psicopedagogia. Já foram discutidos os seguintes temas: 1991 – Escola: aprender é para todos; 1992 – A Escola e a Psicopedagogia; 1993 – Escola – contribuições do construtivismo; 1994 – Escola: uma visão interdisciplinar; 1995 – Escola: brincar, pensar e aprender; 1996 – Escola: cotidiano e convivência; 1997 – Escola: para repensar as aprendizagens; 1998 – Escola: resignações de papéis; 1999 – Escola: espaço de construção do professor; 2000 – Reencantar a educação; 2001 – Escola: (por) uma educação com alma; 2002 – Escola: desafio à prática reflexiva; 2003 – Escola: da singularidade à diversidade; 2004 – Escola: novos tempos, muitos desafios; 2005 – Escola: espaço de transformação; 2006 – Escola: na sociedade da informação; 2007 – Escola: avaliação em foco; 2008 – (in) disciplina e afeto entre limites e desafios.

Pensando no saber específico do psicopedagogo e tratando precisamente deste assunto, a ABPP – Seção Goiás realiza também eventos com foco na área da Psicopedagogia, preferencialmente, para psicopedagogos. Já tivemos em Goiás a presença de psicopedagogos reconhecidos, entre eles: Jorge Visca (1997); Ana

Maria Muniz (1999); Alicia Fernández (2000 e 2005); Janete Carrer (GO); Sueli de Paula (GO); Maristela Nunes Pinheiro (GO); Nívea de Carvalho Fabrício (SP); Nádia Bossa (SP); Laura Mont Serrat (PR) e Izabel Parolin (PR). Os temas discutidos foram: Diagnóstico psicopedagógico; Postura ética e formação permanente; Alterações no desempenho escolar – inibição cognitiva no contexto familiar e escolar; Os idiomas do aprendente; A autoria de pensamento nutrindo alegrias de pensar, desejar e fazer; A psicopedagogia no âmbito institucional; A psicopedagogia num espaço relacional.

Sabendo que a ABPp é uma instituição sem fins lucrativos de caráter científico-cultural, pressupõe-se que é a realização de eventos que, basicamente, subsidia e mantém nossa associação honrando e assumindo as responsabilidades que nos são designadas. Por isso, nossa tarefa maior é pensar e realizar eventos que em primeiro lugar atendam às exigências quanto à formação de nossos associados, e também contribuam para a viabilidade da Associação em nosso estado.

Outros cursos de relevância já foram realizados no decurso desta história, assim podemos lembrar: A escola à luz da Psicopedagogia (1999) 180h/aula; Conceitos psicanalíticos aplicados à Psicopedagogia (2000) 180h/aula; A análise do desenho infantil à luz da Psicopedagogia (2001) 12h/aula; Diagnóstico psicopedagógico (2002) 40h/aula; Diagnóstico psicopedagógico (2005) 20h/aula; Educação infantil (2003) 30h/aula; Jogos e desenvolvimento da criança – uma análise psicopedagógica (2003) 40h/aula; Psicomotricidade aplicada à aprendizagem (2004) 20h/aula; Como trabalhar com grupos em Psicopedagogia (2004) 40h/aula; Inclusão: uma reflexão possível (2005) 12h/aula; Estudos da clínica psicopedagógica - intervenção (2006) 60h/aula; Neurodesenvolvimento e aprendizagem (2007) 40h/aula; Aquisição e distúrbios de leitura e escrita (2007) 40h/aula.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção Goiás realiza importantes ações e cada gestão gera em si uma expectativa e um ideal que sempre vem representado numa idéia

discutida e traçada pela diretoria. Desde o início, cada presidente junto com sua diretoria elege um lema em torno do qual se pensa as ações durante o período da gestão. Assim, lemas foram criados, idéias pensadas, ações realizadas.

As reflexões que permearam cada gestão foram as seguintes: Candy Gifford (1991–1992); Sueli de Paula (1993–1994); Marilene de Azevedo Ribeiro (1995–1996) “Todos podem aprender”; Emília Teresinha Borges (1997–1998); Maristela Nunes Pinheiro (1999–2001) “Abrir sem alargar / Proteger sem abafar”; Maria Lucy Veiga Lobo Barbosa (2002–2004) “Fortalecer na unidade / Crescer na diversidade”; Janaína Carla R. dos Santos (2005–2007) “Reconhecer-se pensante: criar – construir – transformar”; Luciana Barros de Almeida (2008–2010) “A vida na Psicopedagogia e a Psicopedagogia na vida”.

Cada uma que preside e lidera o grupo propõe, escuta, escolhe e se dedica a fazer o melhor possível. Nessa caminhada encontramos parceiros e amigos que nos ajudam, mas há muito trabalho e obstáculos, nada que nos faça onipotente nem impotente, mas desafios se impõem e nos fazem experimentar a coragem, o desejo, a capacidade que abriga em nós e nos fortalece ao olhar para o lado e ver que não estamos sozinhas, que há um grupo em prol de uma causa maior: APRENDER.

Outros destaques valiosos que podemos citar no exercício da Psicopedagogia na ABPp em Goiás são os projetos sociais coordenados por duas sócio-fundadoras. O primeiro deles surge em 1992 em parceria entre a Faculdade de Educação, NECASA (Núcleo de Estudos e Coordenação de Ações para a Saúde do Adolescente) e HC (Hospital de Clínicas – Universidade Federal de Goiás), sob a coordenação da Professora Ms Grácia Fenelon, psicopedagoga. Neste projeto, são atendidos em um dos ambulatórios do HC adolescentes entre 10 e 20 anos e suas famílias com queixa de problemas de aprendizagem. Este Projeto é denominado DIA (Diagnóstico Interdisciplinar de Aprendizagem), cujo objetivo principal é compreender a dificuldade escolar a partir do

sistema familiar. Destaca-se, ainda, que é um trabalho de caráter interdisciplinar e o atendimento é realizado em equipe composta basicamente de psicopedagogas, psicólogas, pedagogas, médico-pediatra; a referência teórica para a compreensão é a psicanálise. Este projeto atende a cerca de 20 famílias por ano e está ativo há 16 anos consecutivos.

Houve em Goiás um outro projeto de grande destaque, denominado "Reencontrar a Aprendizagem", que foi elaborado, articulado pela ABPp – Seção Goiás e desenvolvido no período de 2000 a 2003, sob a direção da psicopedagoga Maristela Nunes Pinheiro. Sua realização trouxe visibilidade à Psicopedagogia, inclusive em cenário internacional, pois foi selecionado e apresentado em Genebra (Suíça), em 2000, no Congresso Mundial pela Paz. Foi um projeto de atendimento psicopedagógico aplicado e desenvolvido em uma escola conveniada com a rede municipal de Goiânia, cuja clientela era predominantemente da classe trabalhadora. Os atendimentos eram realizados em âmbito clínico (atendimento a dificuldades escolares específicas), em âmbito institucional (atendimento à equipe escolar) e em âmbito familiar (atendimento aos pais dos alunos que estavam em atendimento clínico). Esse empreendimento recebeu apoio de empresas goianas e a adesão voluntária de mais de cinquenta associados da ABPp-GO, cujo objetivo era atuar e colaborar com a Psicopedagogia. A sua realização contribuiu para socializar a atuação da Psicopedagogia e expressou a vontade de um grupo que se propôs a transformar palavra em ação.

Faz parte do plano diretor da atual gestão implantar na Seção Goiás uma proposta de atendimento psicopedagógico. Para isso, estamos cultivando a idéia de criar um novo projeto, discutindo as possibilidades, buscando parcerias e convidando as pessoas a se envolverem.

A ABPp é um espaço que se situa entre a normatização da Psicopedagogia e o fazer psicopedagógico das pessoas que ali estão, um modo particular-individual de lidar com o conhecimento sistematizado.

Segundo Fernández⁵, há em nós uma "fábrica" de pensamentos que não está nem dentro, nem fora, o pensar localiza-se "entre", porque está na intersubjetividade instalada no fazer por seu próprio desejo o que é alheio, mas nutrido por uma necessidade íntima de nos entender e ser entendidos. O pensar é alimento do desejo, por isso o saber do saber é o que nos diferencia do outro e simultaneamente faz com que esse outro nos aceite como seu semelhante.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia articula e interatua nas diversas operações que acontecem "entre" o ensinar e o aprender, propiciando um campo de produção das diferenças, sabendo que cada um de nós tem um modo específico de fazer-se entender para entender o outro, só assim é possível mostrar o que e como vamos fazendo.

Para Fernández⁵, "a aprendizagem é a apropriação, é a reconstrução do conhecimento do outro, a partir do saber pessoal. As diferentes fraturas e patologias na aprendizagem, tanto individual como socialmente, correspondem a uma não-coincidência entre o conhecimento e o saber".

O objetivo da intervenção psicopedagógica é criar espaços objetivos e subjetivos de autorias de pensamento, onde seja possível aprender e ensinar de modo satisfatório para ambas as partes.

A Psicopedagogia no desejo de conhecer e de saber vai se fazendo sustentável para além das carências, sejam elas econômicas, orgânicas ou educativas, apesar das injustiças, dos déficits ou das lesões biológicas. Assim, é possível afirmar que aprender é para todos!

A atuação psicopedagógica potencializa as capacidades que o sujeito possui, não foca nas dificuldades, isso requer preliminarmente maximizar o que o sujeito sabe, minimizando a princípio o não-saber, aos poucos, de acordo com as possibilidades e o ritmo do sujeito vai-se acessando e potencializando o que lhe for possível. Não queremos com isso negar que os fatores socioeconômicos, educacional, emocional, intelectual, orgânico e corporal não exerçam influência sobre o sujeito, reconhecemos que influenciam, apenas não deixamos que falem

pelo sujeito, para nós a pessoa do sujeito é soberana, portanto a terapêutica, prevenção e tratamento desses aspectos nos faz recorrer às diferentes áreas interdisciplinares que fazem fronteiras com a Psicopedagogia, sendo elas: psicanálise, psicologia, pedagogia, pediatria, sociologia, neurologia, fonoaudiologia, etc.

Com essa idéia pretendemos comprovar que é necessário trabalhar e estudar estes determinantes que podem estar instalados no sujeito, mas mais importante que isso é restaurar a capacidade de acreditar, pensar e aprender que estejam paralisadas nas diversas situações educativas, sociais, econômicas e/ou orgânicas menos favorecidas. Pois a originalidade é a diferença e a autonomia de pensar e aprender nossa própria história que nos torna humanos. É com a autorização da inteligência aprisionada que se promove o encontro com o prazer de aprender perdido em algum lugar. Por isso, acreditamos que nossa principal tarefa diante destes que nos procuram seja de na relação conseguirmos de "algum jeito" que ele outorgue a nós o direito de lhe ensinar e aprender numa ação compartilhada.

Por isso, a ABPp - Seção GO acolhe com alegria os primeiros sinais de sua idade adulta, mesmo sabendo que há em nós, assim como há nos adolescentes, uma ambivalência em relação ao crescimento, vamos crescendo.

A Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção GO assume a responsabilidade por sua própria vida e pelo modo como se conduz diante de sua realidade e perspectivas, sendo assim autônoma, ora estabelecendo, ora incorporando novos desafios encarregando-se das necessidades atribuídas a si mesma.

Nossa imagem reflete a visão interior da condição exterior. Por isso, às vezes, somos impelidos a renovar, inovar, transformar, transitando entre o sim e o não, sabendo que essas oscilações entre extremos opostos são consideradas normais ou anormais em determinadas épocas. Sabemos para, além disso, que as mudanças ocorrem no tempo preciso e é parte de nossa tarefa enfrentar os conflitos que geralmente nos levam a um novo tipo de ordem,

e aprender-se a equilibrar entre frustrações e gratificações.

Todos sabemos que a ABPp - Seção GO já tem uma história e agora nos é dado saber que cada etapa vivida adquire uma nova qualidade, melhor clareza, um princípio organizador que nos movimenta e mobiliza para querer progredir, estreitando a distância entre os sonhos e as possibilidades, nos dando consciência do lugar que ocupamos, dos valores agregados e dos compromissos assumidos diante do mundo em que vivemos.

Atualmente, uma das questões que o Conselho Nacional tem se debruçado, inclusive nós da ABPp-Seção GO, tem sido sobre a expansão e a autonomia da nova LDB 9394/96, onde começam a surgir inúmeras instituições de ensino, o que requer da ABPp um zelo, preocupação e cuidados especiais no que diz respeito à formação em Psicopedagogia. Há uma proliferação de cursos de pós-graduação em Psicopedagogia, o que de certa forma, quando não estão interligados à ABPp, único órgão representativo desta área do conhecimento, acabam por comprometer sua eficácia na qualidade do ensino, o que além de privar a formação adequada compromete a postura e o envolvimento destes especialistas.

O Conselho Nacional da ABPp já desenvolveu durante suas assembleias um documento intitulado "Diretrizes básicas da formação de psicopedagogos", além de "Eixos temáticos para cursos de formação em Psicopedagogia", ambos documentos norteiam a formação adequada discutida por aqueles que fazem a Psicopedagogia pelo Brasil afora.

Foi por isso que, desde a sua fundação, a ABPp – Seção Goiás tem e mantém uma parceria com a Universidade Católica de Goiás como referência em Goiás na formação em psicopedagogia, sendo este um curso que compartilha as recomendações/orientações da ABPp, possuindo compromisso, autonomia e competência. Reconhecemos que estas condições estão asseguradas na pessoa/profissional da Professora-Psicopedagoga Janete Carrer, coordenadora do curso desde sua fundação até os dias atuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É assim que se escreve uma história, a história é capaz de unir-nos, dá a possibilidade de conhecer o passado para compreender o presente e atuar no futuro.

Agora em 2008 podemos dizer que já se vão 18 anos de trajetória entre possibilidades e dificuldades; alegrias e tristezas; chegadas e partidas; ganhos e perdas; lutas e conquistas – caminhos opostos que se atraem e também nos diferenciam, nos dignificam e enobrecem.

Quando numa retrospectiva relembramos tantos que se ajuntaram à ABPp e deram sua

contribuição, cada um leva em si a convicção de que é dando que se recebe. A ABPp-GO reconhece que teve o privilégio de se aproximar de exímios ensinantes, mas o maior bem que a ABPp tem são seus aprendentes, que podemos conjugar eu, tu, ele, nós, vós, eles... todos aprendendo e ensinando em reciprocidade.

Podemos relembrar uma poetiza goiana Cora Coralina, que teve muita sabedoria quando disse: "Feliz aquele que transmite o que sabe e aprende o que ensina".

SUMMARY

Telling the 18 years of the Psychopedagogy in Goiás

The present article presents the historical passage of the Psychopedagogy in Goiás, showing from the certification of three professionals as the desire and the boldness they had permeate the actions of a group of pioneers, resulting in the birth of the Goiás Section of the ABPp and in the opening of the first group of the Course of Specialization in Psychopedagogy in the Region Center-West. It also shows the evolution of the academic formation offered by the University Catholic of Goiás and as the Brazilian Association of Psychopedagogy has lead its work in direction to the consistent formation of the professional of the Psychopedagogy in these 18 years of existence.

KEY WORDS: Psychopedagogy. Knowledge. Human resources formation. Professional practice. History. Professional review organizations.

REFERÊNCIAS

1. Silva MCA. *Psicopedagogia: em busca de uma fundamentação teórica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; 1998.
2. Barbosa LMS. *Epistemologia da Psicopedagogia: reconhecendo o seu valor social e seu campo de ação*. Comemorando os 15 anos da ABPp - Paraná Sul, 2006. *Rev Psicopedagogia*. 2007;24(73):90-100.
3. Tavares J. *Construção do conhecimento e aprendizagem*. In: Almeida L, Tavares J, eds. *Conhecer, aprender e avaliar*. Porto: Ed. Porto; 1998. p.11-30.
4. Souza Neto JC. *A influência da aprendizagem no transfazer do sujeito*. In: Pinto SAM, coord. *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp; 2004.
5. Fernández A. *Os idiomas do aprendente*. Porto Alegre: Artmed; 2001.

Trabalho realizado na ABPp – Seção Goiás, Goiânia, GO.

Artigo recebido: 15/02/2008

Aprovado: 17/05/2008 ■

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

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

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

2. Artigo de Revisão: revisão crítica da literatura abordando conhecimentos sobre determinado tema de forma abrangente, mediante consulta, análise e interpretação da bibliografia pertinente. Limite: 20 laudas e deve incluir resumo, summary, unitermos e key words.

3. Relato de Pesquisa ou Experiência: análise de implicações conceituais/investigação e descrição de pesquisas originais. Limite: 20 laudas e deve conter: resumo e summary, unitermos e key words.

4. Dissertação, Tese e Monografia: Limite: 20 laudas e deve conter: resumo, summary, unitermos e key words.

5. Leitura e Resenha de Livros: abordagem de obra recém-publicada. Limite: 4 laudas. Dispensam resumo, summary, unitermos e key words.

6. Ponto de Vista: temas de relevância para o conhecimento científico e universitário apresentados na forma de comentário que favoreçam novas idéias ou perspectivas para o assunto. Limite: 4 laudas. Dispensa resumo, summary, unitermos e key words.

7. Artigo Especial: textos elaborados a convite do editor responsável, de grande relevância para a especialidade, não classificáveis nas categorias de artigos listados anteriormente. Deve conter: resumo, summary, unitermos e keywords.

INFORMAÇÕES GERAIS

Os artigos e correspondências deverão ser enviados à:

Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia
Rua Teodoro Sampaio, 417 - Cj. 11
05405-000 - São Paulo - SP

Cada original deverá vir acompanhado de duas vias, inclusive com disquete em sistema PC, fotografias, gráficos, etc. O conteúdo do material enviado para publicação na Revista Psicopedagogia não pode ter sido publicado anteriormente, nem submetido para publicação em outros veículos. A Revista Psicopedagogia possui os direitos autorais de todos os artigos por ela publicados. A reprodução total dos artigos em outras publicações requer autorização por escrito do Editor. Todos os artigos publicados são revisados por membros do Conselho Editorial, e a decisão sobre a aceitação do artigo para publicação ocorrerá, sempre que possível, no prazo de três meses a partir da data de seu recebimento. Na seleção dos artigos para publicação, são avaliados a originalidade, a relevância do tema e a qualidade da metodologia científica utilizada, além da adequação às normas editoriais adotadas pela revista. Artigos recusados não serão devolvidos ao autor. O Conselho Editorial reserva-se o direito de fazer pequenas modificações no texto dos autores para agilizar seu processo de submissão ou publicação. Quando da publicação, provas impressas serão enviadas aos autores, devendo ser revisadas e devolvidas no prazo de cinco dias. Caso os autores não as devolvam, indicando possíveis correções, o trabalho será publicado conforme a prova.

PREPARAÇÃO DOS TRABALHOS

Os artigos podem ser escritos em português ou espanhol, e devem se enquadrar em uma das diferentes seções da revista. O trabalho deverá ser redigido em corpo 12 (Times New Roman), numa só face do papel, no máximo em 20 laudas de 30 linhas cada, espaço 1,5 linha, com margem de 3cm de cada lado, no topo e no pé de cada página. Os manuscritos devem ser apresentados nesta seqüência: página título, resumos em português e inglês (summary), key words, unitermos, texto, referências bibliográficas, tabelas e/ou ilustrações.

PÁGINA TÍTULO

Deverá conter:

- A) título do trabalho em português e inglês
- B) nome, sobrenome do (s) autor (es) e instituição pertencente (s);
- C) nome e endereço da instituição onde o trabalho foi realizado;
- D) título resumido (não exceder quatro palavras);
- E) Carta de apresentação, contendo assinatura de todos os autores, responsabilizando-se pelo conteúdo do trabalho, concordando com as normas de publicação e cedendo o direito de publicação à Revista Psicopedagogia, porém apenas um deve ser indicado como responsável pela troca de correspondência. Deve conter telefone, fax e endereço para contato.
- F) Aspectos éticos – Carta dos autores revelando eventuais conflitos de interesse (profissionais,

financeiros e benefícios diretos ou indiretos) que possam influenciar os resultados da pesquisa. Na carta deve constar ainda a data da aprovação do trabalho pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição à qual estão vinculados os autores.

ESTRUTURA DO TEXTO

Os Artigos Originais devem conter, obrigatoriamente:

A) Introdução: Deve indicar o objetivo de trabalho e a hipótese formulada;

B) Métodos (Procedimentos Básicos): Breves descrições dos procedimentos utilizados;

C) Resultados: Síntese dos achados, podendo ser apresentados com figuras ou tabelas que ilustrem pontos importantes;

D) Discussão: Inclui o achado, a validade e o significado do trabalho;

E) Conclusão: considerações finais.

Referências de "resultados não publicados" e "comunicação pessoal" devem aparecer, entre parênteses, seguindo o(s) nome (s) individual (is) no texto. Exemplo: Oliveira AC, Silva PA e Garden LC (resultados não publicados). O autor deve obter permissão para usar "comunicação pessoal".

RESUMO e SUMMARY

São obrigatórios para os **Artigos Especiais, Artigos Originais, de Revisão, Relato de Experiência ou Pesquisa, Dissertação, Tese e Monografia**, devendo conter no máximo 250 palavras. Após o resumo deverão ser indicados no máximo seis Unitermos (recomenda-se o vocabulário controlado do "Decs-Descritores em Ciências da Saúde", publicação da Bireme (www.bireme.br/terminologiaemsaude). O *Summary* (tradução do resumo para o inglês) deve acompanhar o mesmo modelo do resumo e ser seguido de *Key words* (tradução dos Unitermos para o inglês).

AGRADECIMENTOS

Apenas a quem colabore de modo significativo na realização do trabalho. Devem vir antes das Referências Bibliográficas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências devem ser dispostas por ordem de entrada no texto e numeradas consecutivamente de forma sobrescrita, sendo obrigatória sua citação. Exemplo: como já demonstraram diversos autores^{6,9,15}. Devem ser citados todos os autores do trabalho, quando até seis; acima deste número, citam-se os seis primeiros seguidos de *et al.* O periódico deverá ter seu nome abreviado segundo o *Cummulated Index Medicus* ou, se não for possível, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Exemplos de tipos de referências:

1. Padrão (Só um autor)

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

2. Padrão (Entre dois e seis autores)

Wippel MLM, Goulart DF, Moreira ALGB, Bozza MGG. Capacidade para a prática interdisciplinar: um relato de experiência. *Rev Psicopedagogia* 2002; 19: 66-73.

3. Padrão (Mais de seis autores)

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

4. Ausência de autor

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

5. Organização como autor

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

6. *Livros e outras obras monográficas - Autor(es) pessoal(is)*

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

7. Capítulo em um livro

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

8. Dissertação/Tese

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

9. Referência em formato eletrônico

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

Outros tipos de referências deverão seguir o documento de 2003, do International Committee of Medical Journal Editors (Grupo de Vancouver). Os editores se dão ao direito de excluir referências não indicadas no texto ou elaboradas erroneamente.

FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Serão aceitas no máximo de seis ilustrações por artigo, as quais compreendem: figuras, tabelas, gráficos, diagramas, fotografias e desenhos esquemáticos. No caso de utilização de fotografias ou figuras, solicita-se o envio dos originais ou cópias digitalizadas em formato .TIF, com resolução mínima de 300 dpi. O aproveitamento ficará condicionado à qualidade do material enviado e devem ser apresentados em preto e branco, em folhas separadas e acompanhados de legenda que permita compreender o significado dos dados reunidos. Assinalar, no texto, pelo seu número de ordem, os locais em que os quadros e tabelas devem ser intercalados. Quando extraídos de outros trabalhos previamente publicados, devem vir acompanhados da permissão, por escrito, para a sua reprodução.

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

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

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

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

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

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

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

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

INFORMACIONES GENERALES

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

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

Cada original tiene que venir seguido de dos copias, inclusive con CD 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 devueltas en el plazo de cinco días. En el caso que los autores no las devuelvan indicando posibles correcciones, el trabajo será publicado de acuerdo con la prueba.

PREPARACIÓN DE LOS TRABAJOS

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

PÁGINA TÍTULO

Deberá contener:

- A) título del trabajo en portugués y inglés
- B) nombre, apellido de lo(s) autor (es) y institución a que pertenece(n);
- C) título resumido (no exceder cuatro palabras);
- D) Carta de presentación, conteniendo firma de todos los autores, haciéndose 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-Descriptor en Ciencias de la Salud", publicación de la Bireme (www.bireme.br/terminologiae.saude)). 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: Univer-sidade 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 en el texto y presentadas en hojas separadas, o tras las referencias bibliográficas, com subtítulo nota de rodapié.

ASSINE A REVISTA PSICOPEDAGOGIA / 2008

Procedimentos para aquisição ou renovação de assinatura e de revistas avulsas no território nacional e no exterior

- Atualmente, a assinatura da revista Psicopedagogia para não associados é anual e dá direito aos três números editados no ano em que é realizada. Editada em abril, agosto e dezembro, essa publicação científica da ABPp é um direito de todo associado da ABPp em dia com a contribuição semestral, mas pode ser adquirida por não associados.
- Caso o associado em dia com a sua contribuição não receba a revista até o final dos meses acima citados, pedimos entrar em contato inicialmente com seu Núcleo ou Seção, pois estes são responsáveis pelo envio das etiquetas com o endereço dos seus associados à ABPp Nacional, de onde as revistas são postadas pontualmente.
- O valor e os procedimentos para assinatura desta revista, com a postagem para o exterior, podem ser consultados no formulário para o Exterior no site.

VALORES PARA AQUISIÇÃO NO BRASIL

Assinatura 2008 até 30/8/2008	R\$60,00	Pessoa Física ou Jurídica
Exemplar avulso (edições de 2003/04/05/06/07/08)	R\$22,00	Pessoa Física ou Jurídica
Exemplar avulso (edições de 2002 e anos anteriores)	R\$11,00	Obs 1

Obs 1 Fazer uma consulta via e-mail ou fax sobre a disponibilidade das edições desejadas antes de realizar o depósito bancário. Há no site www.abpp.com.br um link com os índices de todas as revistas Psicopedagogia já editadas. Muitos números encontram-se esgotados.

APROVEITE: Até 30 de agosto de 2008, o valor das edições avulsas dos anos anteriores a 2003 é de R\$11,00 por unidade e R\$40,00 por cinco unidades adquiridas conjuntamente.

- Enviar o comprovante do depósito bancário no valor total da aquisição acompanhado do respectivo formulário, totalmente preenchido, para a ABPp por fax (55)(11) 3085-2716 ou (55)(11)3085-7567 ou ainda por e-mail: psicoped@uol.com.br
- O depósito bancário deve ser feito em nome da:
Associação Brasileira de Psicopedagogia ABPp
Banco Itaú (banco nº 341)
Agência 0383
Conta Corrente 05814-6
CNPJ: 45.705.282/0001-60

Mais informações no site: www.abpp.com.br

ASSOCIADOS TITULARES (REVISTA 77)

ALAGOAS

Eliane Calheiros Cansanção
Farol – Maceió – AL
(82) 3223-4258
ec.cansancao@aloo.com.br

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

Jozelia de Abreu Testagrossa
Salvador – BA
(71) 3341-2708
jozeab@superig.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
Feira de Santana – BA
(71) 3221-3456
lu_ma61@yahoo.com.br

Márcia Gonçalves Nunes
Salvador – BA
(71) 3332-7055

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

Maria Auxiliadora de A. Rabello
Pituba – Salvador – BA
(71) 3353-2207
a.mariarabello@ig.com.br

Sandra Maria Furtado Andrade
Salvador – BA
(71) 3351-9973
sandra@salvador.ba.gov.br

BRASÍLIA

Eline Lima M. de Azevedo
Brasília – DF
(61) 3901-7583
elineazevedo@ig.com.br

Marli Lourdes S. Campos
Brasília – DF
(61) 3322-7617
marlisilvacampos@uol.com.br

CEARÁ

Andréa Ayres Costa de Oliveira
Fortaleza – CE
(85) 3261-0064
airesfono@click21.com.br

Eliane Cássia Rocha Blanes
Meireles – Fortaleza – CE
(85) 3244-2820
blanes@netbandalarga.com.br

Galeára Matos de França Silva
Fortaleza – CE
(85) 3264-0322
galeara@uol.com.br

Geraldo Lemos
Dionísio Torres – Fortaleza – CE
(85) 3246-7000
lemos.geraldo@gmail.com

Maria José Weyne Melo de Castro
Fortaleza – CE
(85) 3261-0064
mjweynw@yahoo.com.br

Otilia Damaris Queiroz
Aldeota – Fortaleza – CE
(85) 3264-7000
otiliaqueiroz@hotmail.com

ESPÍRITO SANTO

Maria da Graça Von Kruger Pimentel
Vitória – ES
mgvvp@terra.com.br

GOIÁS

Carla Barbosa de Andrade Jayme
Goiânia – GO
(62) 3225-9805
carlabaj@hotmail.com

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

Ivone Aparecida Rodrigues Martins
Bom Pastor – Varginha – MG
(35) 3212-1834
iarmartins@yahoo.com.br

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

Maria Clara R.R. Foresti
Varginha – MG
(35) 3212-3496
mclaraforesti@yahoo.com.br

Maria Isabel Silva Pinto Rezende
Jd Andere – Varginha – MG

(35) 3212-9120
misprpp@yahoo.com.br
Miriam do Perpetuo S.F. Vidigal
Belo Horizonte – MG
(31) 3223-1359

miriamvidigal@terra.com.br
Ramona Carvalho Fernandes Nogueira

Campanha – MG
(35) 2361-2119
ramonacfn@gmail.com

Regina Cláudia Araújo e Silva Ferraz

Jd Andere – Varginha – MG
(35) 3214-5660
gaferraz@uai.com.br

Regina Rosa S. Leal
Belo Horizonte – MG
(31) 3274-2254
regileal@terra.com.br

Sandra Meire de Oliveira R. Arantes
Uberlândia – MG
(34) 3224-3687

smarantes@terra.com.br
Sônia Regina Bellardi Tavares
Santa Filomena – Pouso Alegre – MG
(35) 3425-3456

outrocaminho@veloxmail.com.br
Valéria de Almeida Furtado
Varginha – MG
valeriaaaf@varginha.com.br

PARÁ

Maria Nazaré do Vale Soares
Belém – PA
(91) 9981-2076
ynaiv9@hotmail.com

PARANÁ

Adriana Cristine Lucchin
Trianon – Guarapuava – PR
alucchin@gmail.com

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

Fabiane Casagrande Calomeno de O. Mello
Batel – Curitiba – PR
(41) 3022-4041
cesipeventos@terra.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 Procopio – PR
(41) 3524-2377

Ivonilce Fátima Rigolin Gallo

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

Loriane de Fátima Ferreira

São José dos Pinhais – PR
(41) 3282-9357
loriane_ferreira@netpar.com.br

Nerli Nonato Ribeiro Mori

Campus Universitário – Maringá – PR
(44) 3264-9101/8435-8248
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@uel.br

Simone Carlberg

Curitiba – PR
sicarlberg@hotmail.com

Sonia Maria Gomes de Sá Kuster

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

PERNAMBUCO**Sonia Aparecida Monção Gonçalves**

Petrolina – PE
(85) 3866-8457/3866-8450
soniamoncao@hotmail.com

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 Rigon Leonhardt

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

Helena Vellinho Corso

Auxiliadora – Porto Alegre – RS
(51) 3388-7960
hvc@brturbo.com.br

Neusa Kern Hickel

Porto Alegre – RS
neusahickel@yahoo.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@terra.com.br

Veronica M. Alfonsin

Higienópolis – Porto Alegre – RS
(51) 3388-6677
falcaorf@terra.com.br

RIO GRANDE DO NORTE**Aurélia Célia Oliveira de Azevedo**

Natal - RN
(84) 3231-8464
aurea_azevedo@hotmail.com

Ednalva de Azevedo Silva

(84) 3221-6573
edna_azevedo@yahoo.com.br

Tania M. Leiros C. Cavalcanti

Petrópolis – Natal - RN
(84) 3221-3068
tanialeiros@uol.com.br

RIO DE JANEIRO**Ana Paula Loureiro e Costa**

Jacarepaguá – Rio de Janeiro – RJ
(21) 2436-1803
aplcl@globo.com

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 – RJ
(21) 2710-5577/9749-8391
fatimagp@nitnet.com.br

Heloisa Beatriz Alice Rubman

Rio de Janeiro – RJ
(21) 2259-9959
hubman@uninet.com.br

João Beauclair

Cachoeiras de Macacu – RJ
(21) 2649-6841/9159-3093
joaobeaclair@yahoo.com.br

Luciana Jacques de Moraes Sarto

Botafogo – Rio de Janeiro – RJ
(21) 2266-0298/9636-8947
lucianajmsarto@yahoo.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

Marlene Dias Pereira Pinto

Leblon – Rio de Janeiro – RJ
(21) 2511-5652
marlenediaspp@hotmail.com

Martha Izaura do Nascimento Taboada

Tijuca – Rio de Janeiro – RJ
(21) 2570-0065
martha.in@terra.com.br

Vera Beatriz da Costa Nunes Mendonça

Botafogo – Rio de Janeiro – RJ
(21) 2266-0298/9994-9237
verasbmendonca@yahoo.com.br

SANTA CATARINA**Albertina Celina Mattos Chraim**

Estreito – Florianópolis – SC
(48) 3244-5988/8825-3166
psicopedagoga@terra.com.br

Ana Cristina Barbosa Rocha

Centro – Florianópolis – SC
(48) 3223-0641
anacrisfono@terra.com.br

Elza Adele Guerra Gobi

Florianópolis – SC
(48) 3223-4031
familiagobbi@hotmail.com

Janice Maria Betave

Ingleses – Florianópolis – SC
Jmbetave@ig.com.br

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
aabrantes@techs.com.br

Ana Lisete P. Rodrigues

Jardim Paulista – São Paulo – SP
(11) 3079-0456
analisete@uol.com.br

Ana Lucia de Abreu Braga

Ribeirão Preto – SP
(16) 3021-5490/9994-7224
anaabbraga@yahoo.com.br

Ana Maria Lukascheck Brisola

Jacaré – SP
(12) 3951-7929
hbrisola@uol.com.br

Andrea de Castro Jorge Racy

Vila Mariana – São Paulo – SP
(11) 5572-1331
andrea.racy@terra.com.br

Anete Maria Busin Fernandes

São Paulo – SP
anete.b.fernandes@uol.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) 3815-5774/3034-4528
carla.labaki@gmail.com

Cleomar Landim de Oliveria

Moema – São Paulo
cleomar.oliveira70@yahoo.com.br

Cristina Vadoros Quilici

Vinhedo – SP
(11) 4586-7478/4521-0320
(19) 9259-6652 - 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 – 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

Leda Maria Codeço Barone

Vila Olímpia – São Paulo – SP
(11) 3082-4986
ledabarone@uol.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
mis_cat@yahoo.com.br

Mônica Hoehne Mendes

São Paulo – SP
(11) 5041-1988
monicam51@hotmail.com

Neide de Aquino Noffs

Perdizes – São Paulo – SP
nnoffs@terra.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
fabrinivea@terra.com.br

Quezia Bombonato

Vila Madalena – São Paulo – SP
(11) 3815-8710/3813-3267
quezia@bombonato.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
sandrakmn@gmail.com

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 – SP
(11) 3816-8247
amaralmp@terra.com.br

Sonia Maria Colli de Souza

Bela Vista – SP
(11) 3287-8406
soniacolli@ig.com.br

Valeria Rivellino L. Moreira

São Paulo – SP
valeria@conhecimentos.com.br

Vania Maria C. Bueno de Souza

Perdizes – São Paulo – SP
(11) 3868-3850
vania.cbs@terra.com.br

Vera Meide Miguel Rodrigues

São Paulo – SP
(11) 3511-3888/3021-8009
verameide@click21.com.br

Wylma Espinheira Teixeira Ferraz Lima

Morumbi – São Paulo – SP
(11) 3721-6421
wilmaf@terra.com.br

Yara Prates

Santana – São Paulo – SP
(11) 6976-9837
yara@donquixote.com.br

CADASTRE-SE NO SITE DA ABPp

www.abpp.com.br

e receba no seu e-mail as newsletters com notícias,
programação de eventos da ABPp e de seus parceiros

Simpósio Internacional de PSICOPEDAGOGIA

5 a 8 de setembro de 2008

Local

IBIP - Campus Brasília
Av. Taguá, nº 1011 - Fátima, Brasília, DF
(Fone: 061/3342-1111 e 3342-1112)

Inscrições

www.abpp.org.br/psicopedagogia2008

Taxas do Simpósio

Tempo	Inscrição (R\$) + (R\$)	Reserva
Professores	R\$ 2.000,00	R\$ 400,00
Alunos e pais	R\$ 1.000,00	R\$ 200,00
Medico Titulo ABPP	R\$ 2.000,00	R\$ 400,00
Outros	R\$ 2.000,00	R\$ 400,00

Realidade Científica

"Este é o Fórum de Trabalho sobre a Realidade da Psicopedagogia contemporânea. O objetivo é discutir a prática e a atuação profissional de modo que se possam estabelecer relações importantes com a realidade social, política, econômica e cultural."

até

- Os membros deverão enviar até o dia **08/08/2008**, preferencialmente por e-mail, o artigo para o endereço eletrônico psicopedagogia2008@abpp.org.br.

- Os artigos deverão ter entre 10 e 20 páginas. Todos devem estar em PDF, com parâmetros de formatação de apresentação de artigos disponíveis no site www.abpp.org.br/psicopedagogia2008.

Exibição CD-ROM

Para a exibição de artigos em CD-ROM, os artigos deverão ser enviados para o endereço eletrônico psicopedagogia2008@abpp.org.br até o dia **08/08/2008**.

Mais informações

Contatar a Associação Brasileira de Psicopedagogia pelo tel: (061) 3342-1111 ou pelo e-mail psicopedagogia2008@abpp.org.br.

PRESIDENTE: Quézia Bombonato

COMISSÃO CIENTÍFICA

- Maria Irene Maluf (coordenadora)
- Maria Cecília Castro Gasparian
- Nádia Aparecida Bossa
- Neide de Aquino Noffs
- Rosa Maria Junqueira Scicchitano
- Telma Pantano
- Eloisa Quadros Fagali
- João Beauclair

COMISSÃO ORGANIZADORA

- Sandra Lia Santilli (coordenadora)
- Neusa Torres Cunha
- Márcia Simões
- Maria Teresa Andion
- Osmar Salvatori
- Edimara de Lima
- Cristina V. Quilici
- Ligia Fleury

Associação



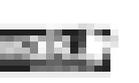
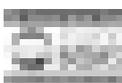
Associação



Associação



Associação



Organização: Associação Brasileira de Psicopedagogia em parceria com a

Apresentação

O objetivo do II Simpósio Internacional de Psicopedagogia é discutir novas práticas psicopedagógicas de intervenção e instrumentos de avaliação. Para tanto, contaremos com a presença de renomados palestrantes nacionais e internacionais, além de espaço para que trabalhos e pesquisas na área possam ser apresentados.

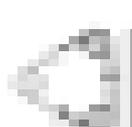
Queremos manifestar antecipadamente, em nome da Comissão Organizadora, nossos agradecimentos pela receptividade que o evento tem recebido dos profissionais da Psicopedagogia e de outras áreas afins, fazendo com que o número de participantes já tenha ultrapassado 80% do total de vagas oferecidas.

Sentimo-nos honrados com a confiança depositada no trabalho da ABPp, e, em consideração aos pedidos de ampliação de vagas, dra. Lucila Pastorello gentilmente aceitou o convite de abrir uma nova turma aos interessados na oficina: "Era uma vez uma história: usando a literatura infantil para conhecer a linguagem da criança".

Reiteramos nosso apreço e salientamos que sua presença é a garantia do sucesso do nosso evento. É nossa expectativa que todos apreciem e desfrutem das atividades propostas, pois essa será nossa maior recompensa pelo esforço e carinho despendidos na organização deste Simpósio.

Quézia Bombonato

Presidente



simposio internacional de PSICOPEDAGOGIA

5 e 6 de setembro de 2008

Programação				
	Tema	Local: 10h - sala de 101	Local: 10h - sala de 102	
08.09.2008 sexta-feira	10h - 11h30	Abertura		
	11h30 - 12h30	Conferência: História		
	12h30 - 13h30	Conferência: Desenvolvimento da inteligência: história e perspectivas Nora de Almeida Lima Marta Helena Braga		
	13h30 - 14h30	Intervalo		
	14h30 - 15h30	Atelier: "Técnicas para avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga	Curso: "Técnicas de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (1º ano)	Atelier: "Técnicas de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (1º ano)
	15h30 - 16h30	Intervalo		
	16h30 - 17h30	Atelier: "Técnicas de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga	Curso: "Técnicas de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (2º ano)	Oficina: "Desenvolvimento de habilidades de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (2º ano)
17h30 - 18h30	ENCERRAMENTO DO SIMPÓSIO E PARLAMENTO DE ABERTURA			
18h30 - 19h30	Curso: "História da Psicologia" Marta Helena Braga (1º ano)			
09.09.2008 sábado	10h - 11h30	Curso: "História da Psicologia" Marta Helena Braga (2º ano)	Oficina: "Técnicas de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (3º ano)	Curso: "História da Psicologia" Marta Helena Braga (3º ano)
	11h30 - 12h30	Intervalo		
	12h30 - 13h30	Curso: "História da Psicologia" Marta Helena Braga (3º ano)	Atelier: "Técnicas de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (3º ano)	Apresentação de trabalhos
	13h30 - 14h30	Intervalo		
	14h30 - 15h30	Oficina: "O desenvolvimento da inteligência: história e perspectivas" Marta Helena Braga	Atelier: "Técnicas de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (3º ano)	Oficina: "Desenvolvimento de habilidades de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (3º ano)
15h30 - 16h30	Intervalo			
16h30 - 17h30	Oficina: "O desenvolvimento da inteligência: história e perspectivas" Marta Helena Braga (3º ano)	Oficina: "Técnicas de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (3º ano)	Oficina: "Desenvolvimento de habilidades de avaliação diagnóstica em psicologia" Marta Helena Braga (3º ano)	

CONFERÊNCIA DE ABERTURA: "DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA E AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DINÂMICA"

Vitor da Fonseca

A palestra procura questionar a importância do desenvolvimento intelectual na criança nos dias de hoje, onde as sociedades cognitiva e da informação imperam.

Partindo da reflexão do que é o desenvolvimento cognitivo, passando por Pioneiros, como Wallon, Piaget, Vygotsky e Luria, e por Novos Messias, como Das, Kirby e Naglieri, a intervenção tentará referir-se aos processos interativos e às ferramentas culturais que suportam a transmissão da cultura entre gerações de adultos e crianças (experientes-inexperientes), especificando os critérios de mediação, os procedimentos e os suportes de tutorização ("scaffolding"), para além de dissecar os processos cognitivos de internalização (atenção, percepção, memória, processamento simultâneo e sucessivo, compreensão, planificação e execução).

A abordagem dos pré-requisitos cognitivos da aprendizagem, não simbólica e simbólica, será realizada em termos neuropsicológicos, não apenas na dimensão normo-desenvolvimental como na dimensão das suas perturbações, assim como serão apresentados alguns aspectos práticos da Avaliação Psicopedagógica Dinâmica.

CURSO: "OS CONTOS DE FADA COMO FERRAMENTA DE DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO NA CLÍNICA PSICOPEDAGÓGICA - UMA VISÃO JUNGUIANA"

Vera Marcia Gonçalves da Silva Pina

Basta sentarmos diante de um grupo de crianças ou adultos e começarmos com... "Era uma vez..." que rapidamente o silêncio se faz presente, os olhos atentos brilham e os ouvidos apuradíssimos não nos dão nenhum indício de qualquer "Déficit de Atenção"....

Além disso, desde que o mundo é mundo, a arte de contar histórias se faz presente. Histórias para serem lidas, ouvidas, cantadas... histórias que trazem não só a magia e o encantamento, mas também que abrem possibilidades para entrarmos em contato com nossos medos e angústias.

O conto de fada tem um efeito terapêutico na medida em que a criança encontra uma solução para esses medos e angústias.

Temos assim nos contos uma excelente ferramenta para nos auxiliar como instrumento que fala ao inconsciente do aprendiz sobre seus sentimentos e suas dificuldades e que os ajuda através dos feitos heróicos a acreditarem que também eles poderão encontrar força para enfrentar suas dificuldades na vida.

Em segundo lugar, ao se trabalhar com contos (tanto em sala de aula como no espaço terapêutico), exercitam-se as questões cognitivas importantes para todo processo de aprendizagem, como pensar o espaço onde a história acontece, a memória, sequência dos fatos, as relações de causalidade e temporalidade, inferências essas que enriquecem as estruturas do pensar.

Por meio dos contos, vivencia-se uma aprendizagem significativa, trabalhando-se o cognitivo, o lúdico, o imaginário e o social.

- Os objetivos deste curso são possibilitar aos participantes uma compreensão "Do que Conta o Conto"; seus aspectos literário e lúdico, bem como a entrar em contato com o seu simbolismo e propiciar aos participantes uma nova visão da aprendizagem, podendo utilizá-los tanto para avaliar, como para o trabalho da intervenção Psicopedagógica, na qual são valorizados os aspectos afetivos - cognitivos, baseados na tipologia Junguiana.

CURSO: "AUTORÍAS VOCACIONALES" *

**CURSO COM DURAÇÃO DE 7 HORAS E CERTIFICAÇÃO CONFERIDA PELA ABPP EM PARCERIA COM EPSIBA*

Alicia Fernández

La psicopedagogía tiene mucho que aportar en el momento en que un joven debe elegir su profesión. Elegir es apropiarse del deseo, a partir de un trabajo del pensamiento. Partimos de que lo principal del proceso de aprender

EMENTAS DO II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PSICOPEDAGOGIA DA ABPp

es conectarse con la experiencia de satisfacción del placer de encontrarse autor, es decir con la posibilidad de elegir. El proceso llamado "orientación vocacional/profesional" es un momento privilegiado, donde la capacidad de elegir se pone en juego. La mejor opción será aquella que permita al joven, conociendo su "modalidad de aprendizaje", resignificarla utilizándola como una herramienta para que su elección sea productiva para él y para la sociedad en su conjunto.

Trabajaremos las siguientes cuestiones:

- Trabajos psíquicos de la adolescencia;
- Jugar-aprender-trabajar: una travesía de discontinuidades;
- Construirse un pasado para poder proyectarse a un futuro;
- De la casa a la calle (o de lo familiar a lo extrafamiliar);
- Constitución del nosotros. Lo grupal. Función subjetivante de «los/as amigos/as». Aprender es historiarse;
- Los aprendizajes paradigmáticos en la primera infancia y su reconstrucción/resignificación en la adolescencia;
- La autoría de pensamiento y los trayectos de la adolescencia. Salir de la queja paralizante para propiciar autorías que permitan desactivar el aburrimiento/tedio. Recuperar la potencia creativa de los primeros aprendizajes de la Infancia en la adolescencia;
- Las diferencias como singularizantes;
- La autoría de pensamiento y el elegir. Cómo propiciar la capacidad de elegir;
- Reconocerle al sujeto su propia autoría;
- La alegría del encuentro con la autoría;
- Diagnóstico de la modalidad de aprendizaje como herramienta posibilitadora del «elegir»;
- Las familias y los espacios propiciadores del «elegir»;
- Salir por la puerta de las decisiones.

OFICINA: "ERA UMA VEZ UMA HISTÓRIA: USANDO A LITERATURA INFANTIL PARA CONHECER A LINGUAGEM DA CRIANÇA"

Lucila Maria Pastorello

A oficina abordará a literatura infantil como ferramenta auxiliar no processo de investigação da linguagem da criança. Serão apresentados e discutidos conceitos de leitura, texto e linguagem para sustentar as atividades práticas, que serão desenvolvidas utilizando livros da literatura infantil brasileira e internacional.

OFICINA: "JOGO DE AREIA À LUZ DA TEORIA PIAGETIANA"

Maria Teresa Messeder Andion

O Jogo de Areia (*Sandplay*) é um método psicoterapêutico criado por Dora Kalff, terapeuta junguiana suíça, entre 1954-1956. O Jogo de Areia à luz da teoria piagetiana é uma possibilidade de modalidade de ensino-aprendizagem, na qual se focaliza o mecanismo de desenvolvimento mental como uma estratégia de diagnóstico e intervenção psicopedagógica.

Esta oficina visa desenvolver e possibilitar o conhecimento do Jogo de Areia em uma perspectiva histórica e da Epistemologia Genética de Jean Piaget e instrumentalizar o psicopedagogo institucional e clínico por meio deste método a desenvolver um olhar psicopedagógico voltado para os processos de ensino-aprendizagem referenciado nos pressupostos piagetianos.

O conteúdo programático a ser desenvolvido vai contemplar a história do Jogo de Areia e recorte dos principais conceitos piagetianos sobre o mecanismo do desenvolvimento mental observado nas construções dos cenários.

Como metodologia, serão utilizados os seguintes recursos: exposição teórica com apresentação de imagens (Multimídia), dinâmicas práticas com reflexão oral (Caixas de Areia) e reflexão escrita e oral.

**DIÁLOGO: “O DESENVOLVIMENTO NEUROLÓGICO E A APRENDIZAGEM:
POSSIBILIDADES DE AVALIAÇÕES DE NEUROCIÊNCIAS PARA O PSICOPEDAGOGO”**

Claudia Berlim de Mello

Os recentes avanços no campo das neurociências têm contribuído com novos conhecimentos a respeito das relações entre o cérebro e o comportamento. No que concerne o desenvolvimento, a compreensão dos mecanismos de neuroplasticidade vem sistematicamente revelando a influência dos processos de aprendizagem sobre os mecanismos de reorganização neuronal em casos de disfunções no cérebro imaturo. Nessa perspectiva, uma discussão sobre as possibilidades de integração entre as práticas psicopedagógicas e procedimentos neuropsicológicos na abordagem dos transtornos do neurodesenvolvimento pode render informações relevantes para o planejamento de estratégias de intervenção, no âmbito clínico e educacional, que tenham a interdisciplinaridade como modelo principal.

**“O DESENVOLVIMENTO NEUROLÓGICO E A APRENDIZAGEM:
ENTENDENDO A DIVERSIDADE”**

Vicente José Assencio Ferreira

O desenvolvimento neurológico infantil parte do pressuposto de que os estímulos captados pelos órgãos dos sentidos e enviados ao córtex, estrutura neurológica especializada em reconhecer o que já foi visto/sentido ou em aprender o que é novo/inusitado, promovem uma transformação mental, tanto comportamental como motora.

Assim, cada novo momento vivenciado por uma criança, às vezes gravado de forma indelével na sua memória, propiciará um cérebro anatômica e emocionalmente diferenciado de qualquer outro que não tenha passado pela mesma experiência. Com isso, ao buscar aprender o novo, a criança procurará por pistas que se assemelhem a algo que já viu ou sentiu, o que, frequentemente, a auxilia a entender e reter algo desconhecido.

Portanto, quanto mais estímulos novos são apresentados, mais poderoso e diferenciado se torna o cérebro infantil para aprender, além de conduzir o entendimento de que cada criança adquire aprendizagens de forma diversa, única e singular.

**DIÁLOGO: “INSTRUMENTOS DIAGNÓSTICOS E INTERVENÇÃO:
NOVAS PRÁTICAS EM PSICOPEDAGOGIA”**

Nádia Bossa

Especificidade do diagnóstico psicopedagógico. Instrumentos de diagnósticos psicopedagógicos: Internet, televisão, videogame, fotografia e revista. Planejando a intervenção à luz do diagnóstico.

**PALESTRA: “INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE DISTÚRBIOS DE
APRENDIZAGEM”**

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla

A aquisição de habilidades acadêmicas formais, tais como as de leitura, escrita e aritmética, pode ser prejudicada em crianças com certos distúrbios, tais como a dislexia, a afasia e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A avaliação desses quadros pode ser auxiliada pelo uso de instrumentos normativos, isto é, com base nos desempenhos de uma população apropriada, possibilitando ao examinador analisar as principais áreas do funcionamento do examinando, direcionando procedimentos focais de reabilitação. Neste contexto, serão apresentados instrumentos desenvolvidos para a avaliação de crianças, especialmente nas áreas de linguagem oral, linguagem escrita, atenção e funções executivas, bem como os resultados de escolares do ensino fundamental com e sem distúrbios neuropsicológicos.

COLÓQUIO: "ESPECIFICIDADES DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PRÓPRIOS DA PSICOPEDAGOGIA"

Mediadora: Quézia Bombonato

Debatedoras: Edith Rubinstein, Eloísa Fagali, Júlia Eugênia Gonçalves, Neide Noffs, Rosa Maria Scicchitano

Grupo Reflexivo: Débora Pereira, Fabiani Portella, Cristina Natel, Marisa Irene Castanho, Mônica Mendes, Neusa Hickel, Cleomar L. Oliveira

EMENTAS DAS APRESENTAÇÕES DO COLÓQUIO

Edith Rubinstein

Partindo do princípio de que a Psicopedagogia tem por objetivo a compreensão das questões relacionadas com a aprendizagem enquanto processo, subentende-se que este processo envolve questões relativas aos aspectos cognitivos, subjetivos/relacionais, orgânicos, culturais, entre outros. Para tanto, é fundamental que o profissional psicopedagogo possua instrumentos apropriados para pesquisar, compreender e promover mudanças no processo de avaliação e de intervenção. Esta abordagem é dinâmica no sentido de que o pesquisador poderá utilizar-se de instrumentos variados, padronizados ou não, mas com o propósito de observar processos e condições de mudança.

AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA/DA APRENDIZAGEM EM GRUPO: CONTRIBUIÇÕES DA ARTETERAPIA

Eloísa Quadros Fagali

Quais as formas de avaliar que alcançam algo que se oculta e da qual nos defendemos?

Os recursos da arteterapia podem contribuir significativamente para a avaliação do aprendiz, do grupo, de uma cultura ou de uma organização. As expressões não-verbais (gestos, expressões corporais, respiração, desenho, construções tridimensionais, imagens figurativas, cromáticas e sonoridades), assim como associações livres de palavras, expressões verbais literárias (contos, poesias) possibilitam o olhar e avaliação do sujeito que expressa, seja uma instituição organizacional, familiar, seja um aprendiz em qualquer faixa etária, em diferentes situações de aprendizagem.

No processo de pesquisa, também, as expressões simbólicas não-verbais e as associações livres verbais e literárias são propícias para a avaliação do que está para além do discurso consciente e controlado, pois revelam traços significativos para análise dos valores, desejos, fantasias e mitos que escapam do controle consciente, para além das defesas que se sustentam no verbal. Podemos aprender a diferenciar os indicadores que revelam o oculto no diálogo entre a subjetividade e a objetividade, a análise qualitativa e a quantitativa.

DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVO

Júlia Eugênia Gonçalves

O diagnóstico institucional participativo. Instrumentos utilizados no âmbito da instituição. Nesta forma participativa de conduzir o diagnóstico, o uso de jogos, de dinâmicas de grupo e de dinâmicas vivenciais é fundamental, pois integra os membros da equipe responsável entre si e com o psicopedagogo.

A AVALIAÇÃO INTERVENTIVA

Neide de Aquino Noffs

Este trabalho foi realizado em parceria com a equipe multidisciplinar da Instituição Promove- ação sociocultural – Unidade Jaçanã, onde construímos um modelo de avaliação interventiva com a intenção de “contribuir de forma articulada junto à criança, suas famílias e a escola, para a manutenção e sucesso educacional do aluno, detectando, intervindo e orientando possíveis alterações que possam comprometer o processo de aprendizagem”, em encontros quinzenais de duas horas, de fevereiro a dezembro. Estes momentos foram subsidiados pelos autores Alicia Fernández, Jabob Levy Moreno, Jorge Visca e Sara Paín, também contamos com a experiência de avaliação em redes de ensino que já tenham sistematizado em 2003. Esta referência de trabalho implantada em 2005 permitiu à Promove agilizar o processo de Avaliação no Programa de Apoio Educacional o fortalecimento da equipe multidisciplinar, colaborar com a família (garantindo a presença do pai e dos irmãos, favorecendo o “olhar” para a queixa e para a criança com mais sensibilidade e acolhida) e a escola explicitando de forma mais ágil a compreensão e o atendimento às queixas recebidas.

Este trabalho até hoje mantém a parceria com a Secretária Municipal da Educação de São Paulo (SME – no DOT), favorecendo o processo de inclusão com compromisso social.

JOGOS DE REGRA NO DIAGNÓSTICO E NA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Rosa Maria Junqueira Scicchitano

Jogos de regra podem ser um importante instrumento no diagnóstico psicopedagógico.

As situações que surgem durante o jogo – escolhido livremente ou proposto pelo psicopedagogo – permitem observar: como o sujeito usa seus próprios recursos cognitivos e expressa suas emoções, como compreende e como aprende instruções e regras do jogo, se aparecem respostas constantes do tipo: “Não sei”, “Não entendi”, “Esse é difícil”, “Mas...tem solução?”, o modo de enfrentar situações novas, o nível de atenção e o foco na tarefa, as indecisões para iniciar, para continuar, como enfrenta as dificuldades, seus esforços, o grau de paciência e persistência nas tentativas e estratégias, o nível de resistência à frustração, as estratégias que usa para jogar – se faz planejamentos, antecipações, se joga “ao acaso” ou faz escolhas “refletidas”, se explora possibilidades –, o nível de solução de problemas, a lógica usada na busca de soluções, se pede ajuda ou não, se parece admitir que pode contar com a ajuda do psicopedagogo, o nível de autonomia ao jogar – quando já conhece o jogo/quando ainda não conhece o jogo, a ansiedade mobilizada pelo jogo, a agressividade, os medos, conflitos e defesas, como lida com o erro – o erro paralisante e o erro como estímulo para buscar novos caminhos-, os argumentos que usa para justificar os erros e os acertos, como lida com o ganhar e o perder.

Os dados observados nos jogos de regra são analisados e integrados ao conjunto de dados obtidos durante a avaliação psicopedagógica para se chegar à Compreensão Diagnóstica.

Fragmentos de casos clínicos em que jogos de regra são utilizados no diagnóstico psicopedagógico - como O Jogo da Velha, Quarteto, Resta Um, Cara a Cara, Can Can, Torre de Hanói, A Hora do Rush - são relatados e discutidos.

Os jogos de regra constituem também um dos pilares do trabalho de intervenção psicopedagógica, desempenham uma função estruturante que gera transformações e abre possibilidades de aprendizagem.

O jogo cria um espaço transicional, possibilita “conversar sobre o que realmente importa como se não importasse tanto”.

Ao experimentar acontecimentos totais – como os jogos de regra – a criança/o adolescente recupera a possibilidade de aprender com a experiência e pode transpor essa experiência para outras situações de aprendizagem.

ASSOCIE-SE À ABPp

1 - Anuidade ABPp 2008

O valor da anuidade de 2008 para os Associados da ABPp de todo território Nacional foi fixado pelo Conselho Nacional desta Associação, em função do Salário Mínimo Regional, sendo aprovado o percentual de 39% do Salário vigente na época do pagamento.

2 - TAXAS DE ASSOCIAÇÃO, a partir de agosto de 2008:

- a) Valor da anuidade 2008: R\$ 175,00
- b) Valor do 2º semestre 2008: R\$ 90,00

3 - Valores para ASSOCIADOS RECONHECIDOS COMO MEMBROS TITULARES

O valor da anuidade do Membro Titular, devida à ABPp Nacional, corresponde a 50% do valor da anuidade como Associado Contribuinte. O boleto de R\$ 87,50 será enviado pela ABPp Nacional no devido prazo.

4 - Procedimento para associar-se à ABPp Nacional em 2008

O interessado, seja psicopedagogo com especialização completa ou não, deve enviar via fax (11- 3085-2716) ou Internet (psicoped@uol.com.br) o formulário que se encontra no site: www.abpp.com.br/associe.htm, juntamente com o comprovante de depósito bancário em nome da:

Associação Brasileira de Psicopedagogia -ABPP
Banco Itaú (341)

Ag. 0383 C/c 05814-6
CNPJ: 45.705.282/0001-60

5 - IMPORTANTE

- A associação é válida a partir da data de inscrição e o recebimento da Revista Psicopedagogia estará vinculado à quitação da contribuição quadrimestral correspondente à edição da mesma.
- Os associados inscritos no 1º Semestre de 2008 terão direito à edição nº 76, de abril, e os associados em dia com o 2º Semestre de 2008 terão direito às revistas 77 e 78 (agosto e dezembro de 2008).
- Somente o associado rigorosamente em dia com suas contribuições terá direito ao recebimento da revista Psicopedagogia, aos descontos nos eventos da ABPp e de seus parceiros, de acordo com a proposta destes.

Associação Brasileira de Psicopedagogia

Rua Teodoro Sampaio, 417 . conj.11 Pinheiros.
CEP 05405-000 - São Paulo - SP
Fone/Fax: (11) 3085-7567 / 3085-2716
email: psicoped@uol.com.br

✂

FORMULÁRIO

Nome:

Endereço:

Cep: Cidade.: Estado: Tel.:

Vinculação Institucional:

Graduação: Especialização:

RG: CPF: E-mail: