

PSICOPEDAGOGIA

REVISTA DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA • Nº 78 • 2008 • ISSN 0103-8486

EDITORIAL / EDITORIAL 185

ENTREVISTA / INTERVIEW

- Cruzando as fronteiras da história da Psicopedagogia: uma entrevista com Alicia Fernández 186

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- Desenvolvimento de habilidades atencionais em estudantes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental e relação com rendimento escolar
Attentional skills development in 1st to 4th levels students of elementary school and relation with scholar achievement 198
- A construção do conhecimento em espaços organizacionais: uma perspectiva psicopedagógica
The construction of knowledge in the organizational environment: a psychopedagogical perspective 212
- Desempenho neuropsicológico e fonoaudiológico de crianças com dislexia do desenvolvimento
Neuropsychological and phonoaudiological performance in children with developmental dyslexia 226
- Habilidades de leitura, escrita e língua de sinais de alunos surdos do ensino fundamental: validação de testes computadorizados
Habilties in reading, writing and sign language with deafness students in elementary school: valuation of tests computerized 236

ARTIGOS ESPECIAIS / SPECIAL ARTICLES

- A avaliação interventiva na Promove ação sociocultural
The psychopedagogic interventive partner in action Promove cultural 243
- La violencia a las escuelas: ¿Por qué un cambio de enfoque?
Violence in the schools: why a focus change? 255

ARTIGOS DE REVISÃO / REVIEW ARTICLES

- Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas
Difficulties of learning in the initial series of the fundamental teaching and actions psycho and pedagogic 264
- Há algo mais no consultório psicopedagógico do que sonha a nossa vã filosofia
There are more things in the office of a psychopedagogue than are dreamt of in our philosophy 271
- Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil
Autonomy and reform in school: new routes of the learning-teaching processes in Brazil 282
- Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso
Language developmental and acquisition: difficulties that may appear in this course 297

RESENHA / REVIEW

- Aprendizagem do adulto professor 307

28
ANOS

VOLUME
25

Ao reunir, em um só veículo, uma síntese do que se produz de mais representativo no âmbito da Psicopedagogia, esta revista supera seu próprio objetivo de ser um periódico voltado à divulgação de conhecimentos multi e interdisciplinares também na área da Educação e Saúde, para marcar definitivamente a posição da ABPp – que a publica há vinte e seis anos –, como uma instituição de relevante dinamismo, atualizada e envolvida com a produção e a disseminação do conhecimento científico.

Esta edição, com certeza, ficará na lembrança de todos nós, pela riqueza dos textos publicados. Recebemos de *Maria Terezinha Carrara Lelis* **“Cruzando as fronteiras da história da Psicopedagogia: uma entrevista com Alicia Fernández”**, um excepcional material produzido a partir do encontro com a conhecida psicanalista e psicopedagoga argentina e que, sem dúvida, constitui um documento histórico, oportunidade raramente possível a uma revista científica.

O artigo de pesquisa que abre este número da Psicopedagogia traz um assunto de expressivo interesse, desenvolvido a partir da pesquisa de *Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla* e *Natália Martins Dias*: **“Desenvolvimento de habilidades atencionais em estudantes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental e relação com rendimento escolar”**, na qual se comprova que alterações atencionais podem levar à desorganização em atividades cotidianas, estando também relacionadas a baixo rendimento acadêmico infantil.

É da autoria de *João Alves Pacheco* e *Marisa Irene Castanho*, o segundo artigo de pesquisa desta edição: **“A construção do conhecimento em espaços organizacionais: uma perspectiva psicopedagógica”**, no qual os processos formais e informais de criação e de transmissão do conhecimento no espaço organizacional são identificados e analisados, de modo a comprovar a importância do investimento em ações psicopedagógicas nas Organizações.

Por meio da pesquisa sobre o **“Desempenho neuropsicológico e fonoaudiológico de crianças com dislexia do desenvolvimento”**, *Ricardo Franco de Lima*, *Cíntia Alves Salgado* e *Sylvia Maria Ciasca* nos trazem o inesgotável e complexo tema da dislexia, que encontra nas palavras destes autores uma nova perspectiva de entendimento.

Na seqüência, temos um artigo de *James dos Santos Penna* e *Elizeu Coutinho de Macedo* intitulado **“Habilidades de leitura, escrita e língua de sinais de alunos surdos do ensino fundamental: validação de testes computadorizados”**, uma contribuição importante e consistente, que merece a atenção especial dos leitores.

Dois artigos especiais trazem novos subsídios à nossa reflexão. Escrito por *Neide de Aquino Noffs* e *Daniela Montresol*, **“A avaliação interventiva na Promove ação sociocultural”** descreve o trabalho das autoras, no ano de 2005, na Instituição Promove - ação sociocultural – Unidade Jaçanã –, onde em parceria com a equipe multidisciplinar da Instituição construíram um modelo de avaliação interventiva, que permitiu a agilização do processo de avaliação no Programa de Apoio Educacional, o que tornou mais ágil a compreensão e o atendimento às queixas recebidas.

De Barcelona, Espanha, *Maria Jesús Comellas* nos enviou o artigo **“La violencia a las escuelas: ¿Por qué un cambio de enfoque?”**, no qual a autora reporta, de modo profundo e instigante, esse assunto atualmente muito presente no cotidiano da nossa Escola.

Fabiana da Silva Kauark e *Valéria Almeida dos Santos Silva* nos apresentam **“Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas”**, uma investigação que partiu da necessidade de compreender os ritmos e a dinâmica da aprendizagem desenvolvida por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O texto de *Silvia Szterling Munimos*, **“Há algo mais no consultório psicopedagógico do que sonha a nossa vã filosofia”**, discorre sobre o modo de funcionamento do inconsciente, tal como apontado por Freud e revisitado depois por Jacques Lacan, nos levando a repensar as possibilidades da intervenção psicopedagógica clínica a partir desse importante enfoque teórico.

Novamente contribuindo com nossa revista, *Paulo Sérgio Marchelli*, *Carmen Lúcia Dias* e *Ivone Tambelli Schmidt* são os autores do artigo **“Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil”**. Este artigo apresenta uma reflexão sobre o princípio da autonomia pedagógica conferido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) às escolas e às redes de ensino brasileiras. Discute-se o conceito de escola aberta, aplicado às instituições onde o ensino se processa segundo a idéia de deslocar as paredes da sala de aula para além dos limites de séries anuais e disciplinas separadas.

Outro artigo que trará muitos subsídios aos profissionais que trabalham com crianças nos foi enviado por *Renata Mousinho*, *Evelin Schmid*, *Juliana Pereira*, *Luciana Lyra*, *Luciana Mendes* e *Vanessa Nóbrega*, **“Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso”**, no qual o desenvolvimento adequado da linguagem é apontado como um dos fatores fundamentais para que o amadurecimento infantil ocorra de forma harmônica em todas as esferas, seja do ponto de vista social, relacional ou da aprendizagem formal.

Encerra esta edição 78 a resenha escrita por *Silvia Regina Drudi*: **“Aprendizagem do adulto professor”**, do livro de Vera Maria Nigro Placco e Vera Lúcia Trevizan de Souza (orgs).

Temos ainda o prazer de, ao mesmo tempo em que em nome da ABPp agradecemos o comparecimento de tantos colegas de todo o país ao II Simpósio Internacional de Psicopedagogia, os convidamos a já reservar em sua agenda de 2009 os dias 9, 10 e 11 de julho para comparecerem ao VIII Congresso Brasileiro de Psicopedagogia, em São Paulo.

A todos, Boas Festas e um Ano Novo de Paz e Progresso!

Maria Irene Maluf
Editora

CRUZANDO AS FRONTEIRAS DA HISTÓRIA DA PSICOPEDAGOGIA: UMA ENTREVISTA COM ALICIA FERNÁNDEZ

por Maria Terezinha Carrara Lelis

*O passado e o presente se encontram no
início do futuro todos os dias e o
acompanham por muito tempo.*

Lauro Morhy

A primeira vez que tive um contato mais próximo com Alicia Fernández foi por conta de minha participação no curso de formação em Psicopedagogia Clínica, nos idos de 1998, na cidade de Uberlândia - MG. Sua presença marcante me traz à memória a sua expressão tranqüila, a voz rouca e calma, firme e terna. Sua alegria e sorrisos fáceis são contagiantes, próprios dos que acreditam na vida e, em sua presença um olhar *perguntador*, que busca o outro, reconhece o outro.

Tive, também, o privilégio dos encontros e reencontros no curso e no "Grupo de Tratamento Didático para Psicopedagogos", que aprofundaram as minhas percepções iniciais, e me permitiram ir compreendendo seu pensamento rico, dinâmico, presente. E, me permitiram, também, conhecer uma mulher de hábitos simples e uma postura vibrante com os processos pessoais e sociais de nosso tempo. Mas, esse contato em especial me colocou em movimento, me fez sair da paralisia neurótica e ir em busca de espaços de mudanças pessoal e sociais que têm me acompanhado por todos esses anos.

Maria Terezinha Carrara Lelis - Psicóloga, Mestre em Educação, Formação em Psicopedagogia e em Terapia Corporal.

Em 2005, por conta de minha escolha em fazer uma Dissertação de Mestrado, intitulada "*O corpo nos processos de aprendizagem: contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández*", solicitei uma entrevista com Alicia Fernández, no que fui atendida. Essa entrevista ocorreu na cidade de Ribeirão Preto - SP, onde Alicia Fernández estava ministrando mais um de seus cursos.

Como ela mesma diz, sua história se mistura com a história da construção da Psicopedagogia na Argentina, no Brasil e na América Latina. Alicia Fernández trabalha no campo do diálogo teórico com diferentes recortes na compreensão dos fenômenos humanos, tecendo uma trama, com sensibilidade e profundidade, requeridas nas relações complexas existentes em nosso cotidiano e; mobiliza-nos em busca de alternativas e mudanças em nossa prática profissional, quer seja como professores, psicopedagogos ou psicólogos. Seu pensamento dinâmico e profundo traz a marca da diferença que pode contribuir para transformar e modificar as relações humanas tão enrijecidas nas escolas, famílias e instituições sociais que permanecem no espaço da não-mudança, causando muitos sofrimentos a nós, humanos. Vamos, pois, a entrevista.

Terezinha – Alicia, solicitei essa entrevista com você, em função da realização de minha

Correspondência

Maria Terezinha Carrara Lelis

*Rua Barão de Camargos, 150 - Centro - Uberlândia,
MG - CEP: 38400 - 160*

E-mail: terezinhalelis@ig.com.br

Dissertação de Mestrado cuja temática é “*O Corpo nos processos de Aprendizagem: Contribuições de Wilhelm Reich e Alicia Fernández*”¹. A opção por fazer esse estudo foi motivada por minha vivência profissional e pessoal e pelos cursos que fiz com vocês na EpsiBA² e também no Instituto Lúmen de Ribeirão Preto - SP, que desenvolve uma abordagem terapêutica neo-reichiana. Nesse sentido, algumas lacunas estão presentes, como por exemplo, a história de construção da Psicopedagogia. Talvez você possa me ajudar nesse sentido. E, também, gostaria de abordar com você algumas questões teóricas que não estão claras para mim, como por exemplo, a formulação de Sara Paín sobre o processo de aprendizagem estar presente na relação entre organismo-corpo-inteligência-desejo e como você a utiliza, e outras que no decorrer de nossa conversa poderei colocar.

Alicia Fernández – Concordo com você sobre a importância de se realizar um estudo sobre a História da Psicopedagogia, a qual não tem sido objeto de minha análise, mas acho que de algum modo eu participei dessa construção. E essa construção está entrelaçada com minha história de vida. Acho que eu poderia começar pelos aspectos acadêmicos. Não sei as datas precisas, depois você pode me perguntar, vou falar em décadas. Mais ou menos pela década de 50 (1950), começa na Argentina, em Buenos Aires, uma Universidade privada que se chama Universidade de El Salvador, semelhante pelas suas características ao que me parece ser a PUC aqui no Brasil. Nessa Universidade, dirigida pelos Jesuítas, começa o curso de Graduação em Psicopedagogia. Muito ligado, naquele momento, à parte organicista, médica. Quero dizer que, quando eu ingressei com 17 anos para fazer a Graduação em Psicopedagogia, o decano era um odontólogo... A carreira de Psicopedagogia começou como uma formação paramédica, com duração de 5 anos. Esses profissionais estariam ao lado de médicos neurologistas, de oftalmologistas para ir acompanhando aquelas patologias que os médicos

estariam observando por seus pontos de vista. Não estava definido porque a carreira começou dessa forma... foi se fazendo, juntando uma diversidade de profissionais que davam as aulas. Ao ingressar na Psicopedagogia eu queria fazer alguma coisa que estivesse associada à clínica, mas não particularmente à medicina, mas à clínica e à psicologia. Mas, não se existia nesse momento da década de 60, quando ingressei na Universidade, uma formação em nível de graduação que tivesse esse perfil. Existia na Universidade Nacional a Licenciatura em Ciências da Educação, voltado para o pedagógico, onde o profissional trabalhava a política educacional, a Pedagogia, mas não quanto às questões da clínica, nem da singularidade dos partícipes da cena educativa. Eu era muito jovem, tinha 17 anos, estava saindo da escola secundária. Então, essa Universidade de El Salvador foi a que primeiro organizou uma “Faculdade de Psicopedagogia”. A palavra Psicopedagogia já existia, mas é a que primeiro coloca no meio acadêmico a formação em Psicopedagogia como Graduação. Hoje, temos muitas Universidades particulares e públicas com formação em Psicopedagogia. Mas, por um tempo bastante longo, foi essa Universidade a única que possuía a Graduação em Psicopedagogia. Quanto à formação que inicialmente recebi, além de confusa e não tinha orientação, não se tinha a definição de qual era o objeto da Psicopedagogia. Nós tínhamos naquela época, e ainda hoje continua assim, em outras tantas formações de Graduação, uma quantidade de matérias de Psicometria. Nós estudávamos todos os testes possíveis: de inteligência, de questões visomotoras, técnicas projetivas. Uma multiplicidade de testes, que se você quiser passar a vida toda os estudando, poderá fazê-lo... Existia, naquele momento, o que se chamava de “Pedagogia Terapêutica” ou “Pedagogia Emendativa” – tratava da reeducação da criança. Nesse momento, só se falava de crianças e alguma coisa sobre os adolescentes. Pensava-se a questão da

1 Dissertação de Mestrado defendida em 2006 na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

2 EpsiBA – Escola Psicopedagógica de Buenos Aires / Espaço Psicopedagógico Brasileiro Uruguaio Argentino.

aprendizagem enquanto um déficit e, o psicopedagogo seria aquele que deveria reeducar naquilo que faltava, por isso até o nome de "Pedagogia Emendativa" - emendar onde tinha uma patologia. Voltando à Universidade, tivemos alguns professores que introduziram Piaget, que já era naquele momento uma grande novidade. E de Psicanálise nada! Talvez uma referência, mas nenhuma profundidade. Sim, tínhamos muitas técnicas, técnicas projetivas, porque na Argentina os psicopedagogos, ainda hoje, são aqueles, digamos assim, que estão mais preparados para toda a parte dos testes. É muito diferente daqui, não é verdade? Lá, pelo contrário, os psicólogos, em sua grande maioria, têm uma formação psicanalítica, eles não gostam de aplicar testes e, então enviam as crianças para os psicopedagogos para fazer aquela parte do diagnóstico mais técnico. Já estaríamos nesse momento em meados da década de 60, período no qual, na Universidade Nacional de Buenos Aires, as carreiras de Psicologia e Sociologia (que pertenciam à Faculdade de Filosofia e Letras) tiveram uma época gloriosa. Eu estava mais ou menos no 3º ano da Faculdade de Psicopedagogia e ingressei na Psicologia da Universidade Nacional de Buenos Aires, eu queria alguma coisa que não sabia o que era e que não me davam na Psicopedagogia. Ainda da década de 50, na Província de Buenos Aires e em mais algumas da Argentina, havia sido instalado nas escolas o cargo de Orientadores Educacionais. Em 80% das escolas foi incluída essa figura, que naquela época se chamava Assistente Educacional. Mas, nessa época não tinha nem psicólogo formado, porque as primeiras Faculdades de Psicologia também estavam se formando e não havia, também, outros profissionais. Então essa função, nessa época, foi coberta por professores com anos de trabalho, que tinham feito cursos com algum aspecto de psicologia. Então, alguns estudantes de Psicopedagogia, inclusive eu, fomos contratados. Estava no 1º ano de Faculdade de Psicopedagogia, eu com 18 anos e já com um cargo de Orientadora Educacional, só pelo fato de que estava estudando. Isso na minha experiência pessoal foi muito importante, riquíssimo! Quem

sabe foi o que me fez procurar, depois, outra coisa na Psicologia da Universidade Nacional, algo que fosse diferente do que eu estava recebendo na minha Faculdade. Havia, também, estudantes de Psicologia muito entusiasmados que ocupavam o cargo de Assistente Educacional em outras escolas e, isso em certo aspecto foi "possibilitador". Possibilitador no sentido de que não tinha uma coisa instituída, formalizada, por isso mesmo convocava à invenção. Em algumas escolas, os Assistentes Educacionais criavam equipes com os assistentes sociais, em outras com fonoaudiólogos e, em outras junto aos médicos... Entre algumas escolas vizinhas se formaram equipes interdisciplinares provisórias. Isso de um lado foi dando força aos psicopedagogos, que era uma profissão que não estava muito bem definida e, precisava definir sua singularidade em um trabalho comum com outros profissionais. Por isso, começaram também em outras Universidades a se criar a carreira de Psicopedagogo, mas não nas Federais, só recentemente. Já na década de 60, trabalhava como Orientadora Educacional, estudava Psicopedagogia na Universidade El Salvador e, ao mesmo tempo, Psicologia na Universidade Federal. Foi uma época gloriosa nessa Universidade pública, com grandes professores: Pichón-Riviére, Bleger, Boroslavsky, grandes nomes da Psicanálise e que foram inovadores em seus trabalhos. Estes mestres foram meus professores naquela época. Eu peguei pouco tempo, porque em 1966 veio uma ditadura militar e fecharam a Universidade e depois fizeram uma intervenção. Então, todos esses grandes professores erradamente (depois, eles mesmos reconheceram) renunciaram como medida de protesto. Não só eles renunciaram na Faculdade de Psicologia, mas muitos outros professores em diversas Faculdades e, deixaram algo muito rico que estava sendo construído no interior da própria Universidade. Não só a postura de Pichón-Riviére na Psicanálise e na Psicologia Social, mas também um movimento dentro da própria Universidade para que esta fosse em direção ao social. Mesmo durante a época daquela ditadura militar, no período de 66 a 70, se fizeram muitos movimentos,

(continuávamos estudando e dando aulas nos bares, nas casas dos professores ou de algum aluno...) criaram-se associações de resistência como, por exemplo, a Associação dos Trabalhadores em Saúde Mental – em que estavam presentes psicanalistas, psicólogos, alguns psicopedagogos e outros profissionais da saúde. Tudo isso fora da Universidade, pois esta estava sob intervenção. Foi um movimento muito interessante e de grande aprendizagem para mim, pois eu participava como psicopedagoga em um movimento horizontal de caráter político, gremista, interdisciplinar, junto àqueles “mestres” reconhecidos internacionalmente... Nessa época, Pavlovsky (aquele do Psicodrama) trabalhava no Hospital de Crianças da cidade de Buenos Aires, começando a fazer grupos psicoterapêuticos de crianças (que ele relata em um de seus primeiros livros) – grupo de crianças com diferentes problemáticas (epiléticas, borderline, “hiperativas”) com uma abordagem psicodramática, onde a corporeidade passa a ser protagonista. Então de diversos lados vai se fazendo presente, eu acho, a corporeidade junto com a saída dos psicanalistas dos consultórios rumo ao social. Eu vou conhecer Pavlovsky aí, porque ele estava nesse tempo junto ao movimento de psicanalistas que se opunham às normas da Associação Psicanalítica Argentina, que era aquela coisa muito verticalista. Todo um grupo muito forte de psicanalistas, pois tinham sido eles que haviam fundado a Associação Psicanalítica Argentina. Uma dessas pessoas do grupo era Mary Langer, uma mulher maravilhosa. Mas é uma autora pouco conhecida na Universidade, foi ela que formou muitos psicanalistas argentinos, e ela foi analista de muitos deles, inclusive de Pavlovsky. Bom, Mary Langer, Pavlovsky e outros psicanalistas saem da Associação Psicanalítica e criam o “Grupo Plataforma”, que tem uma postura muito voltada para o social, e dizendo que a Psicanálise tem que sair dessas estruturas piramidais. O manifesto do “Grupo Plataforma” é muito interessante. E, é por meio de Pavlovsky, nesse momento, que eu escuto falar de Reich. Não vi se ele nomeia diretamente, não fiz uma pesquisa pontual em seus livros, não

se pode dizer que sim, mas tenho lembranças. Acho que é a partir dos escritos mais sociais dele (Reich), agora eu não lembro os nomes, mas tinha um que ele analisava o que dá início ao Nazismo.

T. – Sim. O livro é “Psicologia de Massas do Fascismo”.

A. – Isso, esse foi o primeiro que eu li dele. Justamente a partir desse Grupo Plataforma, que por sua vez participava daquela Associação de trabalhadores em Saúde Mental e, que eu também participava pela Associação dos Psicopedagogos. Era uma associação muito pequena, éramos uma “criancinha” diante de todas aquelas pessoas com tanta história. A Mary Langer era de origem austríaca, foi para a Espanha durante a Guerra Civil Espanhola, porque era médica e, durante o Franquismo, veio para Buenos Aires. Ela fundou juntamente com outros a Associação Psicanalítica Argentina, era membro, também, do Partido Comunista e dos dois lugares ela foi expulsa.

T. – Foi o mesmo que aconteceu com o Reich.

A. – Ela foi uma pessoa com uma história de vida muito interessante. Tem vários livros que contam a sua história. Mary Langer foi um modelo de vida para muitas pessoas, e para mim também. Apesar dela não ter sido minha analista, eu me analisava com uma pessoa (Pavlovsky) que se analisava com ela. Então, por meio disso, chegava até mim um pouquinho de sua postura. Nesse tempo ainda não conhecia Sara Paín. Até o início da década de 70, continuei por 9 ou 10 anos trabalhando como Orientadora Educacional em Escolas da periferia de Buenos Aires. E isso me deu grandes possibilidades, porque me fazia estar sempre questionando o que eu recebia no curso de Psicopedagogia na Faculdade de El Salvador. Por um lado, eu participava de todo aquele movimento social e da Psicanálise aberta a essas questões, por outro lado, todo aquele conhecimento bem comportamentalista dado em minha Faculdade e, ainda tinha a experiência de estar trabalhando como Orientadora Escolar nas Escolas públicas. Estar trabalhando “solta”, sem que ninguém me dirigisse inicialmente, foi muito bom! Depois foi se conformando uma direção, que veio a se chamar “Direção de Psicologia e

Assistência Social Escolar" que era independente da Direção da Escola. Existia a Direção Pedagógica, mas todo o pessoal de Psicologia e de Assistência Social escolar fazia parte de um setor autônomo da Direção Pedagógica da Escola. Isso foi muito interessante porque ficavam mais livres para intervir. E, muitos profissionais dessa época participaram daquele movimento social que falei. Por exemplo, nós fazíamos reuniões de todos os que trabalhavam nesse setor e intercambiávamos experiências e conformávamos equipes interdisciplinares, escolhidas por nós, para que fossem visitar as diferentes Escolas. No início não trabalhamos com os professores, só com os alunos, mas já começávamos a ver que, como os nossos vínculos dependiam da Direção da Escola, o dia-a-dia com as professoras, de certo modo, dificultava a intervenção. Então aí, nós fizemos essas experiências que chamamos de "interinstitucionais" e, ainda de forma muito incipiente grupos de pais em algumas escolas e, também grupos de professores. De algum modo, a função do Psicopedagogo também foi mudando, mesmo porque não estava restrito ao diagnóstico e ao tratamento de crianças. Por esse tempo, início dos anos 70, tivemos uma pioneira Blanca Tarnopolsky, ela vinha da carreira de Ciências da Educação e foi se aproximando das questões dos problemas de aprendizagem a partir da Psicologia Social. Também nesse tempo, Pavlovsky estava colocando, pela primeira vez, a importância do trabalho de grupo com crianças. E ela (Blanca) começou uma experiência com grupos de crianças com problemas de aprendizagem, no Centro de Saúde Mental Nº 1 (hospital público). Ela começou a experiência de "Grupo de Tratamento Psicopedagógico", que nesse momento, era completamente inovadora. Foi ela, por outro lado, quem introduziu a denominação Psicopedagogia Clínica, ou seja, o adjetivo clínica. Clínica, nos países de língua castelhana não se refere a "consultório" ou ao terapêutico, e sim a uma postura de escuta. Então Blanca começa a ver que a "reeducação" é um fracasso. Eu participei de uma série de cursos que ela dava nesse tempo. Cursos que questionavam a "reeducação" e que apresentavam o grupo, a

questão grupal, como uma forma de trabalho psicopedagógico possível, ela estava muito perto de Pichón-Riviére. Verás como "o grupal", sempre vai colocando o corpo e tornando visível sua diferença com o "organismo". Esse tempo, para mim foi de grande aprendizagem: estava conhecendo Pavlovsky e começando a me analisar com ele, fazendo os cursos de Blanca e, por outro lado, continuando como Orientadora Educacional em Escolas públicas. Foi um tempo breve, porque já no início do ano de 1976 tivemos outro período de ditadura terrível na Argentina. Pavlovsky teve que sair do País de um dia para o outro, a grande maioria das pessoas que estava na Associação de Trabalhadores em Saúde Mental de um modo ou outro foi perseguida, expulsa ou morta. Mas, antes de chegar ao ano de 1976, em 1974, conheço a Sara Paín. Sara Paín vem da Filosofia. Ela tinha orientado seus estudos para as questões de aprendizagem e das crianças com problemas.

T. – Você a conheceu na Universidade ou em outro espaço?

A. – Ela era professora de Psicologia, mas eu não cheguei a ser aluna dela, porque ela dava essa matéria nos últimos anos e eu não cheguei a cursar. Eu a conheci por meio de uma relação familiar, porque ela era professora também da Universidade de Mar Del Plata e meu primo também. Ele me disse: Você vai ter que conhecer a Sara Paín. Aí eu fui ao Hospital Pinheiro, onde Sara era coordenadora de um serviço que ela criou, era um "Serviço de Aprendizagem" dentro do setor de Psicopatologia do Hospital Pinheiro, um hospital público que ficava numa região carente da cidade de Buenos Aires – foi uma inovação muito grande. A Blanca Tarnopolsky estava simultaneamente naquele outro Centro de Saúde fazendo uma experiência com grupos de crianças, mas ela não cria um serviço com toda uma estrutura dentro do próprio hospital. Sara sim, cria no hospital público esse serviço com uma equipe de psicopedagogos. Eu me apresento e começo a trabalhar com ela e continuo como Orientadora Educacional nas Escolas, foi um tempo riquíssimo. Sara estava fazendo a pesquisa que deu lugar a dois de seus livros – um deles é

o "Diagnóstico e Tratamento de Problemas de Aprendizagem". Nessa pesquisa, eu participei juntamente com outras psicopedagogas, nós gravávamos muitos "motivos de consulta" dos pais, depois transcrevíamos e analisávamos o modo do discurso dos pais na sua relação com os sintomas que poderiam aparecer nos filhos. Isso foi uma aprendizagem muito grande e, nesse momento, entramos em contato com a postura de Lacan. Foi um tempo muito rico, porque ao mesmo tempo Sara nos dava um Seminário sobre Lacan, dentro do Hospital. Todos os sábados, tínhamos quatro horas de Seminário de Lacan, um personagem pouco conhecido à época e, sempre tratando de ver a relação com a aprendizagem, porque Sara não pretendia ser psicanalista assim como ninguém da equipe. Então víamos a questão do discurso, a Análise do Discurso, a importância da palavra, era isso que estávamos vendo de Lacan. Sara buscava nos discursos analisados algumas questões que tivessem a ver com a inteligência. Assim estamos no ano de 76 e tudo acontece num prazo de três meses: assassinam a Blanca Tarnopolsky e toda a sua família – ela, o marido e três filhos - somente um filho que não estava em casa sobreviveu, destroem sua casa, queimam os materiais, ficam somente poucos artigos, um deles está no livro de Pichón-Riviére de Psicologia Social, mas não temos uma obra escrita do pensamento dela. E, nesse momento, também começam a ameaçar a Sara, a Pavlovsky, um monte de gente sendo aterrorizada. E aquele serviço de Sara no Hospital Pinheiro desaparece junto com uma quantidade de pessoas que também desaparecem, bem como o serviço no Centro de Saúde que Blanca dirigia. A partir disso, Pavlovsky fica exilado. Eu também me auto-exílio junto com meu marido. Então vem todo um período na história da Psicopedagogia que eu não posso te relatar, não tenho elementos, mas tenho a impressão que foi um golpe muito grande em tudo aquilo que vinha sendo realizado, produzido, criado. Em meu caso pessoal, eu já

havia me graduado em Psicopedagogia, mas não em Psicologia porque veio a 2ª intervenção e fecharam a Universidade Nacional em 1976, a 1ª foi em 66. Quando me auto-exílio da Argentina, já tinha muitos pacientes. Eu levei poucas coisas da Argentina, mas levei as histórias clínicas comigo, eu os encaminhei a outras pessoas quando tive que sair, também saí de um dia para o outro. Eu acho que trazer as histórias clínicas foi muito interessante, para poder fazer a associação com o que estava acontecendo em nosso país no momento em que o "terrorismo de estado" assassinava, torturava, roubava crianças trocando suas identidades, desmentia e escondia a atrocidade de tal genocídio, com lemas difundidos nas escolas e nos meios de comunicação, como: "os argentinos somos direitos e humanos" e "o silêncio é saúde". Como havia se produzido essa situação em que o silêncio imposto exteriormente havia se internalizado em tantos cidadãos de um modo tal, que "atrapase"³ suas inteligências? Como só um pequeno grupo de "Madres" (mães) colocavam seus corpos e alçavam suas vozes para denunciar o desaparecimento forçado de seus filhos? Meu marido (Jorge Gonçalves da Cruz) e eu - que estava grávida - diante dessa realidade exilamos-nos. Nem nós falávamos sobre o que estava acontecendo na Argentina. Percebíamos que não falávamos, mas não falávamos! Esse medo tinha se introduzido tão profundamente, pois tivemos muitas experiências concretas. Jorge e eu não éramos guerrilheiros, nem estávamos a favor da luta armada, não tínhamos nada a ver com as armas, tínhamos a ver com as idéias e com os movimentos sociais. Mas, mesmo assim, tínhamos um medo muito grande, era um terror, eu tinha visto muitas pessoas serem mortas ao meu lado, mesmo na minha rua. Muitos amigos queridos, pessoas muito queridas, membros de minha família. Então essa experiência, sem dúvida, se sentiu no corpo, não? É muito forte! Eu percebia, era o que acontecia com aquelas crianças que eu havia atendido em Buenos Aires. Porque nós

3 Atrapase – atrapada: do verbo em espanhol atrapar, traduzido para o português como aprisionar – aprisionasse, aprisionada.

somos seres inteligentes, seres pensantes, reflexivos...

T. – Mas não podiam falar..

A. – Porém, nossa inteligência estava de certo modo “atrapada”... Pensei, então, que algo disso deveria acontecer a um nível muito mais profundo a um humano que desde o nascimento em seu grupo familiar se desmente a realidade e os fatos de sua própria história. (A nós, naquele momento, apareceu como um golpe brusco, desde a violência de Estado). Eu comecei a analisar as histórias clínicas de meus pacientes e encontrei nas famílias, na grande maioria delas, a presença do segredo, do escondido... E aí aparece a idéia da Inteligência Aprisionada. Bom, a inteligência não pode estar “atrapada” sem uma corporeidade “atrapada”. A inteligência não é algo tangível. De onde se pode perceber esse “atrape” na possibilidade de pensar? Esse “atrape” se expressa no próprio corpo. Eu nesse momento trabalhava com crianças. Aparecem-me imagens distantes, sem dúvida, corporais. Seguramente Reich estudou muito mais o que ele chama de couraças, etc. Eu não pensava em couraça, mas sim esse corpo que aparece expressando essa prisão, esse aprisionamento da possibilidade de falar e pensar. Ao fim da Ditadura na Argentina, eu volto para lá. Em todo esse tempo reconheço muito todo o diálogo teórico que sempre tive com Jorge, porque ele se mostra pouco, mas muitas das coisas que vou construindo têm a ver com o diálogo com ele. Quando eu volto para a Argentina também havia retornado Pavlovsky e começo a fazer Psicodrama com ele, foi uma experiência muito rica. Na verdade, eu havia começado antes, com diversos trabalhos psicoterapêuticos que incluíam o corpo. Sei que depois começo a fazer o Psicodrama com Pavlovsky, participo dos grupos dele, realizo alguns trabalhos. Mas... já antes, eu estou pensando... Eu estava grávida e... Estou me lembrando... fazia algumas experiências, não sei se tem a ver com Reich, mas uns trabalhos com meu corpo, que misturava algo de Yoga, num lugar chamado “Rio Aberto”, muitas experiências com a Bioenergética, eu recebi muito dessas

experiências, e acredito que no exílio isso me ajudou muito. Todo esse trabalho comigo mesma, pois eu estava grávida, foi muito difícil...

T. – Com todo esse nível de pressão, de violência que estava acontecendo...

A. – Não tínhamos dinheiro, mas dentre tantas dificuldades é por isso que eu digo que amo o Brasil, porque estar em contato com o povo da beira do rio, entre os pescadores do Rio Guaíba, foi maravilhoso. Porque nós precisávamos desse contato com a natureza.

T. – Foi um espaço de preservar a vida...

A. – Sim, foi. Porque se eu estive no espaço da cidade não sei se, nesse momento, eu teria resistido... Bom, depois quando eu volto, um pouco antes de 83, antes da Democracia, eu inicio o Centro de Aprendizagem no “Hospital Posadas”, um hospital público de uma região carente e, aí já venho com muita força!

T. – Você já tinha contato com a formulação teórica de Sara Paín da relação entre organismo-corpo-inteligência-desejo?

A. – Exato. Sim porque ela já trabalhava essas diferenciações. Trabalhou pontualmente no “Diagnóstico e Tratamento” (livro), porém mais no “Estruturas Inconscientes do Pensamento” (livro). Mas quando trabalhei no “Hospital Pinheiro” com ela, sim tive contato, talvez não tão definido teoricamente, mas trabalhamos de algum modo nisso. Mas, Sara naquele tempo tinha muita prevenção em relação à corporeidade. Agora acho que não, porque ela se aproximou da arte. Voltamos à Argentina com a idéia de construir um serviço autônomo num hospital, porém que fosse interdisciplinar, interinstitucional, que trabalhasse em inter-relação com as Escolas desde o Hospital público, e que trabalhasse também com as famílias, que trabalhasse com todas as questões do corpo e, portanto, dos grupos. Sara discordava do trabalho com grupos. Lembro-me quando ela foi lá (na Argentina), porque ela não voltou a morar em Argentina, mas nós a convidávamos para que ela pudesse nos acompanhar de um ou outro modo. Tem até uma carta que ela me mandou a partir de um trabalho com grupos em meu Centro particular (que nós tínhamos, onde fazíamos também grupos

de expressão plástica, corporal, musical), em que ela fala: “pelos grupos tenho a dizer como a um grupo de ‘compadritos’”, “compadritos” são aqueles do Tango, viu? (Risadas...). Pego da Sara, sem dúvida, aquela diferenciação imprescindível que ela faz de organismo-corpo-inteligência-desejo conformando a um sujeito aprendente com o ensinante. Mas, a importância da corporeidade, volto a te falar, a mim me parece vem do lado de Pichón-Riviére, daqueles que estavam trabalhando as questões dos grupos e de Pavlovsky, pelo Psicodrama. Porque com Jorge, quando voltamos à Argentina, formamos um Centro particular que nós chamamos, naquele momento, de “Técnicas Expressivas”, onde nós fazíamos Psicopedagogia, Musicoterapia, Expressão Plástica e Expressão Corporal. Eu fazia Psicopedagogia, Jorge, a Expressão Plástica, porque ele gosta de pintar e tem toda uma formação artística e, outro psicólogo a Expressão Corporal. E, além disso, fazíamos um trabalho grupal, então introduzimos a questão da corporeidade. E, no “Hospital Posadas”, também tínhamos uma equipe interdisciplinar com uma variedade de práticas e de disciplinas. Foi com o trabalho no “Hospital Posadas” e, também com o trabalho nesse Centro que escrevo a “Inteligência Aprisionada” (o livro).

T. – E a formulação do DIFAJ...

A. – Claro isso foi algo de novo, introduzir a família em Psicopedagogia. Sara havia introduzido os pais e, a introdução da família no trabalho psicopedagógico foi uma coisa nova. Fazíamos um trabalho no “Hospital Posadas”, como também no Centro, de juntar muitos grupos e fazíamos um grande grupo. Coordenávamos juntamente com uma equipe interdisciplinar: um dia fazíamos experiências voltadas mais para a expressão corporal, outro dia, à Musicoterapia. Então, tudo isso fez parte desse processo. Foram os fios que teceram minha postura, que são múltiplos. Seguramente estou esquecendo alguns, mas são múltiplos.

T. – Ouvindo você falar, do que eu conheço hoje, um pouco da teoria e da experiência clínica de Reich, concordo com o que você está dizendo sobre o que ele propunha, as clínicas para se trabalhar com

grupos. Para ele, um de seus questionamentos da Psicanálise é que não seria possível fazer análise um por um, porque como se iria resolver uma problemática neurótica que muitas vezes era produzida socialmente? É óbvio que ela (a neurose) tem sua constituição interna, pessoal, mas está colocada para todo mundo. Então, como que a gente poderia intervir, ajudar as pessoas a terem um pouco mais de saúde? E ele propunha os grupos, então acho que ele teve também uma influência nesse movimento da Argentina, do qual você viveu toda essa história da formulação dos grupos, através do movimento desse grupo da Psicanálise.

A. – Sim, Pichón-Riviére foi quem iniciou aquilo da Psicologia Social. Paralelamente a isso, uma parte que eu esqueci, há aquilo que era o movimento da Psicologia Institucional. Não tínhamos muito claro, naquele momento, como trabalhar com a instituição educativa e com os professores. Mas estava presente. Por isso, quando fui trabalhar no “Hospital Posadas”, nós fizemos um trabalho interinstitucional, com grupos de professores, que vinham de forma livre e ali fazíamos uma diversidade de atividades, que não era dar cursos. Eu sempre questioneei, e cada vez mais, porque há tantos cursos de capacitação na Argentina. Chega!! Os professores estão enlouquecidos fazendo cursos que lhes dão pontos. Nesses cursos dão “teorias, teorias”, entre aspas, porque o que dão são informações e informações, são os chamados cursos de capacitação. Eu sempre estive contra porque acho que não se leva em conta a pessoa e, também, porque nesses cursos eles dizem aos professores o que eles deveriam fazer com os alunos, quando fazem o contrário com eles. Era assim e continua assim, é claro que têm pessoas que estão fazendo diferente... Sim, é certo o que você diz, às vezes nós precisamos que o outro nos assinala algum aspecto que conhecemos, mas não nomeamos. Por exemplo, isso que você diz, sem dúvida, que Reich deve ter tido incidência em minha construção, só que não deve ter sido direto, deve ter sido, talvez, através de Pavlovsky, mas também socialmente nesse momento vivido na Argentina, toda essa incidência... Há outra coisa que eu me esqueci de

nomear que foi o Movimento da Anti-Psiquiatria, nesse sim eu participei através de Pavlovsky, e de todos aqueles grandes nomes daquele momento, que incluía muito de todas essas opiniões. Este foi, também, um aspecto importante. E eu sempre pensando na Escola, não para estar pedagogicamente na Escola, mas sim pensando essas questões – de que modo aqueles alunos que construíam esses sintomas de aprendizagem ou esse fracasso escolar não eram alheios às outras pessoas chamadas de professores e professoras? Por isso, passado um tempo, não... já antes (depois tenho que analisar essa questão dos anos), mas acho que já antes de escrever a "Inteligência Aprisionada", só que era muito inicial, sim era assim..., eu formei os primeiros grupos que chamei de "Grupo de Tratamento Psicopedagógico Didático", formei um que era de Psicopedagogos. Porque era assim: eu fazia Supervisão de Psicopedagogos e percebia no trabalho de Supervisão que muitas coisas, muitos obstáculos nos trabalhos com seus pacientes tinham relação com aspectos de suas histórias. Porém, no espaço da Supervisão, eu não tinha, vamos dizer assim, autoridade e nem era o enquadre para eu estar assinalando e, também não era o que elas esperavam, não era a demanda, para eu ir perguntando: Bom, e isso de sua história como foi? Fale-me um pouquinho disso. Às vezes, eu perguntava: por que isso que você está me relatando ficou para você tão importante? Por que você sugeriu isso a essa criança ou a essa família desse jeito? Às vezes, a pessoa podia responder: Sim, tem que ver com a minha história. Então fiz um grupo delas mesmas, com elas. O "Tratamento Psicopedagógico Didático" eu não inventei, mas elas inventaram! Porque elas falaram: Bom, por que não fazemos um grupo que trabalhe com as nossas histórias? Aí, eu não me sentia capacitada, então pedi a colaboração de um Psicólogo e fomos fazendo 2, 3, 4, 5 grupos... Esse Psicólogo tinha formação em Bioenergética.

T. – Você está falando de uma leitura sua muito importante e eu estava revendo o que o Reich fala

sobre o analista, ele enfatiza a importância da flexibilidade e da abertura do analista ao novo e que a atitude e a própria disponibilidade do analista dependem em grande parte de sua própria couraça do caráter. Quer dizer, é uma formulação em que ele já identificava, naquela época, que o analista tinha que se colocar na relação com o paciente. Na verdade, você deu seqüência a isso ao perceber que o obstáculo da história... que a história de vida do psicopedagogo intervém em sua relação com o paciente).

A. – Olha que interessante, porque isso aconteceu aí comigo na relação com estas psicopedagogas, que eu percebi esse obstáculo. E, bom...

T. – E, criou um instrumento para trabalhar com isso.

A. – Sim, sem dúvida...

T. – Tem muitos aspectos teóricos que ele (Reich) coloca, que ele enxergava e que você traduziu em ações. Quando eu estou estudando o que ele dizia, fico pensando: mas como é que pode? Quer ver um exemplo: ele fala que não interessa o conteúdo que o paciente está dizendo, mas o como ele está dizendo...

A. – Ele fala isso? Que maravilha! Estou encontrando um amigo que não sabia que tinha! Que bom!

T. – É muito interessante, porque é a partir disso que ele vai trazendo essa questão de como se estrutura a pessoa na sua relação com o outro, com o mundo. E ele vai dizer que essa capacidade que a pessoa tem de estruturar sua inteligência na relação com o seu desejo está na relação do ensinante com o aprendente⁴. Ele vai deixando para trás a formulação de Psicanálise de sintoma enquanto doença e vai trazendo isso enquanto uma característica da pessoa. Como a pessoa se constrói na relação com o outro.

A. – Claro, tem muito que ver.

T. – Mas, como ele tinha uma leitura, que é óbvio ele vinha daquele campo da ciência do início do século XX e ele traz algumas visões recortadas, ele fala: isso era a psicologia que explicava e eu não quero mais saber, agora é a

4 Nota da transcritora: Evidentemente que ele não utiliza essa terminologia, essa fala passou pela minha interpretação de seus dizeres e pela leitura de Alicia.

biologia que vai explicar. Sendo que, se a gente consegue ter a visão plural que ele tinha, isso nos traz os germes, os embriões de algumas questões que depois foram sendo desenvolvidas.

A. – Que interessante, talvez, por esse lado é que eu pessoalmente... devo ter em minha biblioteca livros dele, sabe aquele que ele fala do orgone, não me lembro o nome...

T. – A função do Orgasmo...

A. – Sim e deve ser o que naquele momento eu o rejeitei, deixei de lado, deve ter sido essa questão da Biologia. Eu, superficialmente na leitura porque o primeiro livro que você me nomeou...

T. – Psicologia de Massas do Fascismo...

A. – Esse sim, eu gostei muito desse livro...

T. – E esse é um dos pontos de ruptura dele com o Freud. Porque como ele foi muito atuante na Sociedade de Psicanálise e também atuante no Partido Comunista e o Freud para defender a Psicanálise do Nazismo excluiu qualquer possibilidade de atuação política. E aí ele (Reich) vai abrir algumas discussões com Freud, que entra em rota de colisão. Por exemplo, Reich não concorda com a "Pulsão de Morte".

A. – Olha que interessante. Porque você sabe que hoje, entre parêntesis isso. Isso eu não sabia. Se eu sabia esqueci completamente. Porque agora estamos organizando o "Curso à Distância", no 2º módulo vamos falar algo disso. Justamente de todo um questionamento que alguns psicanalistas fazem da Pulsão de Morte. Jorge tem uma imagem muito linda que vai estar no 2º módulo do curso. Enquanto que para Freud o aparelho psíquico é organizado com as defesas, ele diz que tudo que tem a ver com os impulsos é com se tivesse que ter um dique de contenção que está associado à Pulsão de Morte. Jorge diz: - não, aos impulsos presentes no aparelho psíquico, justamente a partir da criatividade pegando uma imagem que seria a de um moinho, ou seja, pegar essa energia para transformá-la em outra coisa. Dentro da concepção freudiana, a idéia de Pulsão de Morte está associada com a idéia de ter que frear os impulsos como modo de defesa. Nós estamos pensando a questão da atencionalidade, da hiperatividade a partir desse ponto de vista.

Porque tem todo um grupo, inclusive de psicanalistas, que está trabalhando a questão da hiperatividade numa visão vamos dizer não-medicamentosa, mas que está associando a hiperatividade com a Pulsão de Morte. E, nós estamos justamente, com outro ponto de vista. E olha que Reich já questionava naquele tempo! Ele ao ter em conta a corporeidade...

T. – Ele vai falar que a formação do conflito neurótico - antes era entre a libido e o medo da punição, o Freud falava - e depois ele evolui seu pensamento para resolver essa antítese assim: o conflito neurótico se dá entre a libido e o desejo de punição, que uma seria a Pulsão de Vida e a outra seria a Pulsão de Morte.

A. – Reich falava isso?

T. – Não, o Freud.

A. – Ah! Por isso estava estranhando! Porque agora você me falava de Reich.

T. – É que ele questiona isso.

A. – E o que fala Reich?

T. – Ele trabalha com a formulação anterior, ou seja, a energia, a libido quando é recalçada se volta contra o indivíduo, então é uma energia secundária e não primária, porque Freud falava que a Pulsão de Morte era uma energia primária.

A. – Claro, é maravilhoso que você tenha resgatado essa postura ou essas idéias de Reich, porque, sem dúvida, dentro do movimento psicanalítico me dá a impressão que isto está esquecido. O próprio Rudolfo trabalha bastante esse questionamento e também Jorge. Eles têm todo um questionamento que Jorge vai explicar melhor que eu nesse aspecto, mas não nomeia esse digamos antecedente em Reich. Provavelmente nem ele conheça...

T. – É na "Análise do Caráter" (livro), que é um clássico de Reich, que é apresentada essa discussão das divergências dele com Freud.

A. – Vou ter que ver isso. Espero que na Argentina tenha edições novas. (Mostro o livro) Olha o "intelecto como função defensiva"... Ah! Depois você vai ter que me ensinar muito disso... Sim porque você está me fazendo me interessar por isso. Aí vou aprender um monte... Depois de tudo isso você vai me contar como o seu trabalho está. Mas o que você acaba de me falar é muito

importante, porque na minha postura isso está implícito, no próprio conceito de Modalidade de Aprendizagem e Modalidade de Ensino na Inter-relação. Até a mudança que eu faço entre os livros anteriores e o do "Idiomas do Aprendiz" que já não falo de Modalidades de Aprendizagem patógenas, com falava na "Inteligência Aprisionada", mas sim feridas. E ferida tem a ver com essa idéia, não estar pensando como Pulsão de Morte. E, sabe que eu me esqueci de te nomear ao Winnicott. No curso você vai encontrar um monte de fragmentos de Winnicott. Ele foi apresentado a mim por Pavlovsky (Winnicott na Argentina foi trazido na década de 50), Winnicott fala da criatividade, do brincar como constitutivo do sujeito humano, ele não fala de Pulsão de Morte como função primária, porém inclui esse aspecto. E Winnicott também trabalha com a idéia que ele chama de "capacidade de preocupar-se com o outro". Está traduzido para o português e para o espanhol como se preocupar, mas é do inglês to concern que é interessar-se, incluir-se no outro, é a capacidade, é o lado positivo do que chamamos de culpa. Que é um conceito muito importante... Sempre estou trabalhando com Winnicott nos meus livros, a partir do "A Mulher escondida na Professora", eu incluo necessariamente Winnicott quando trabalho "agressividade", com as coisas que tem que ver com a Pulsão de Vida com os diferentes "avatares" (mudanças) que poderiam ir surgindo aí e, nessa base eu vou trabalhando a aprendizagem.

T. – Então, quando você fala na "Mulher escondida na Professora", porque é um livro fundamental para o que eu quero extrair da questão da corporeidade, você vai buscar os componentes somáticos do aprender: a alimentação e o olhar, você está se espelhando também no Winnicott? Porque ele destaca muito a questão do bebê na relação com a mãe, na formação...

A. – Na teoria, sem dúvida, Winnicott e tudo que vem do Psicodrama e na experiência direta que tem sido nos "Grupos Psicopedagógicos Didáticos", porque eu começo aí a trabalhar o lado das adultas, porque eu tinha começado a trabalhar com as mulheres, mas eram as pessoas

que eu atendia que eram as psicopedagogas. Bom, rapidamente eu relacionei: se isso acontece com as psicopedagogas, quantas relações existem nessas práticas profissionais que podem estar inseridas também nas das professoras? Isso foi como uma passagem natural, eu posso dizer, em ir para as histórias das professoras... E aí passo da "Inteligência Atrapada" para a "La Sexualidade atrapada da Senhorita Maestra", em espanhol. E, Mary Langer não cito em quase nada, não sei porque, porque ela trabalha muito a questão da Mulher, ela tem um livro "Maternidade e Sexo", que foi muito importante para mim. Naquele momento associar maternidade a sexo era muito...

T. – Extemporâneo...

A. – Sim (risadas), isso também me deu uma "apoiatura" teórica.

T. – Bom, acho que é isso Alicia!

A. – Eu gosto muito do seu trabalho por me fazer aprender.

T. – Vou falar algo que tem a ver com a sua formulação. Eu peguei um teórico que analisa a Modalidade de Caráter em Reich: "... o significado do caráter como resistência e não só como mecanismo de defesa", que a pessoa resiste às questões que são colocadas para ela. É uma contribuição inédita dele (Reich), porque ele fala "que é uma dimensão total e ampla das atitudes individuais em relação ao mundo, trabalha na situação analítica no sentido de evitar certos conflitos e sentimentos inconscientes se tornem conscientes". Quando você fala sobre o Máximo, que ele não conseguia nomear a história que ele tinha queimado as cartas e que a psicopedagoga precisava ajudá-lo a fazer a transferência da história para os humanos... aqui podemos dizer que existe um trabalho de resistência a chegar à consciência...

A. – Isso sim.

T. – Então esse movimento que você fala de construção da Modalidade de Aprendizagem ou do enrijecimento não tem só mecanismos de defesa, mas tem a construção de resistências também?

A. – Da resistência sim. Mas eu não entendi, na frase que você falou, a palavra **evitar**. Fale novamente, por favor.

T. – “Na situação analítica, o caráter, a forma como a pessoa estrutura a sua forma de se relacionar com o mundo”...

A. – Ah, entendi! Não tinha escutado o sujeito da frase: o caráter. Claro, sim. O caráter teria essa função de evitar...

T. – “As resistências do caráter se ligariam a formas de comportamentos, a pequenos traços de caráter, que revelando dimensões de resistências à análise davam novas possibilidades interpretativas ao analista”.

A. – É certo, tem muito a ver com o que eu falei. Disso que eu digo de congelamento da Modalidade de Aprendizagem, da rigidez, a cristalização. E isso se percebe claramente e você está associando ao conceito de caráter em Reich.

T. – Sim. Ele (Reich) fala ainda sobre a questão das resistências do caráter: “estas derivam seu caráter especial não do seu conteúdo, mas dos maneirismos específicos da pessoa analisada. Não é por algum conteúdo ideativo isolado, mas pelos modos de agir próprio da pessoa que carrega em si, de forma inconsciente, tendências resistentes e defensivas. O caráter se distancia da noção de sintoma, se caracteriza por não ser estranho ao paciente. Consiste justamente naquilo que lhe é mais próprio e particular. É o seu processo de singularização e de identificação”.

A. – Claro, tem muito a ver com a idéia de Modalidade de Aprendizagem. Por isso eu peguei a questão dos Idiomas. A Modalidade de Aprendizagem como um idioma, justamente porque na origem etimológica da palavra idioma está aquilo de mais singular que o sujeito, tem a singularidade do sujeito...

T. – Muito bom, vamos ver o desafio de fazer essa trança...

A. – Então, que bom. Eu agradeço porque me devolve muita coisa, com eu te dizia, quando outra pessoa aprofunda o que nós falamos, pensamos, trabalhamos e construímos como uma teoria e nos devolve – coisas que não pensamos que nós utilizamos como essa ferramenta, isso é muito interessante. Porque, claro que tem que ver tudo isso está na corporeidade. Esses maneirismos, nesses modos de falar, sim é na

palavra, mas justamente não é a palavra fria, é na gestualidade, no modo como a pessoa traduz isso está a palavra, a palavra corporizada, como o gesto.

T. – E o que eu vejo como ele (Reich) era fruto daquela história, fruto dos estereótipos. Na verdade, ele questionava o Freud que era altamente revolucionário, naquele tempo, em suas formulações e Reich traz um novo olhar sobre isso, mas ainda rígidos. Você, não só você, mas outros teóricos também, vêm hoje trazendo a flexibilidade, o movimento. É muito rico, dando conseqüência... Porque o Reich foi taxado como louco, como inconseqüente...

A. – Sim, tem a ver com essa época. Particularmente no caso de Freud e seus discípulos, Freud foi como ensinante, um anti-ensinante. Porque Freud com toda sua genialidade, provavelmente justamente pela época, por ele ter trazido uma coisa tão nova e tão perseguido, não só pelo Nazismo, também foi se fechando. Então todo aquele que introduzia uma pequena diferença em relação à sua postura, ele expulsava. Todos esses discípulos ficaram soltos e quem sabe se tivessem tido outra oportunidade, cada um deles, como aquela que Jorge nomeia sempre: Lú A. Salomé, uma mulher que não tenho trabalhado com a postura dela, mas Jorge fala que ela, também, introduziu muitos elementos novos e que na medida em que não foi aceito por Freud e todos os seus seguidores, acharam que não deveriam pensar mais sobre essas contribuições. E essas pessoas ficaram soltas e cada uma sozinha então fez com que ficassem... (essa é uma visão muito superficial, certo?)... até rigidizando sua própria postura, sem poder se inter-relacionar uns com os outros. Pois Freud foi aquele “pai” terrível com seus seguidores. E tudo isso que acontece com Reich, aconteceu também com o Jung. O próprio Adler, que nem se estuda mais, introduziu e, depois ficou rígido, mas introduziu a temática dos irmãos, ele falou disso...

T. – É muito lindo vermos continuidades e descontinuidades nessa história toda. Eu te agradeço muito essa oportunidade tão especial de poder conversar com você.

DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES ATENCIONAIS EM ESTUDANTES DA 1ª À 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL E RELAÇÃO COM RENDIMENTO ESCOLAR

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla; Natália Martins Dias

RESUMO - A atenção possibilita a filtragem e a seleção da informação, estando presente em praticamente todas as ações e processos mentais do indivíduo. Considerando o tipo de processamento envolvido, é classificada em atenção seletiva, dividida, alternada e sustentada. Alterações atencionais podem levar à desorganização em atividades cotidianas, estando também relacionadas a baixo rendimento acadêmico. Este estudo objetivou investigar o desenvolvimento de habilidades atencionais em crianças e a relação desta capacidade com o rendimento escolar. Participaram 407 estudantes da 1ª à 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública do interior de SP, com idades entre 6 e 15 anos, ambos os sexos, avaliados coletivamente no Teste de Atenção por Cancelamento (TAC) e Teste de Trilhas - partes A e B (TT). Anova, considerando os acertos em TAC total, revelou aumento dos escores nas séries sucessivas entre 2ª e 4ª série. A terceira parte do teste foi a que melhor discriminou entre as séries, havendo diferenças significativas entre todas elas. Para TT, parte A, Anova evidenciou aumento nos escores da 1ª à 3ª série; na parte B, a análise evidenciou que o teste discriminou somente a 4ª série das demais. Houve correlações significativas entre os testes utilizados, e entre estes e o rendimento escolar. Os resultados sugerem que algumas habilidades atencionais são já observadas na 1ª série, outras mais complexas podem se desenvolver mais tardiamente. Além disso, os dados suportam que os construtos mensurados são relacionados, porém diferentes, e que a atenção pode exercer importante papel no rendimento escolar do aluno.

UNITERMOS: Neuropsicologia. Desenvolvimento. Atenção. Baixo rendimento escolar.

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla – Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Bolsista de Produtividade CNPq. Natália Martins Dias – Psicóloga; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Bolsista FAPESP.

*Correspondência
Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Prédio 38 – Campus São Paulo
Rua da Consolação, 930, São Paulo, SP – CEP 01302-907
E-mail: alessandra.capovilla@gmail.com e natalia_mdias@yahoo.com.br*

INTRODUÇÃO

A atenção é um aspecto importante da cognição, caracterizando uma função neuropsicológica que subjaz a todo processo cognitivo¹. De fato, está presente em praticamente todas as ações e processos mentais humanos, mesmo que, em muitos casos, não se tenha o conhecimento consciente disso. Dada sua relevância, pode-se compreender, também, porque problemas de atenção muitas vezes ocasionam dificuldades de adaptação ao indivíduo. No contexto escolar, onde dificuldades atencionais podem parecer mais evidentes, distúrbios de atenção são, freqüentemente, relacionados a problemas de aprendizagem, e déficits atencionais podem prejudicar significativamente a aprendizagem, por exemplo, da leitura e da escrita^{2,3}.

Deste modo, compreender os mecanismos atencionais, seu desenvolvimento e sua relação com o rendimento escolar em crianças, sobretudo no início da alfabetização, torna-se fundamental, uma vez que estudos anteriores apontam que alterações cognitivas relacionadas a distúrbios da atenção podem ocasionar desorganização em diferentes atividades cotidianas⁴, ocasionando comprometimentos na seleção de informações e, muito freqüentemente, dificuldades em ambientes formais, como a escola. Há, de fato, vastas evidências de que alterações na atenção estão relacionadas a baixo rendimento acadêmico, especialmente em crianças^{2,3}. Tais fatos endossam a assertiva de que avaliar construtos, tais como a atenção, faz-se necessário e bastante pertinente nos contextos clínico e escolar.

De modo genérico, a atenção pode ser definida como o "fenômeno pelo qual o ser humano processa ativamente uma quantidade limitada de informações do enorme montante de informações disponíveis através dos órgãos dos sentidos, de memórias armazenadas e de outros processos cognitivos" (p. 78)⁵. Desta forma, possibilita a filtragem de informação relevante em um dado momento e o uso eficaz e criterioso dos limitados recursos mentais de um indivíduo,

constituindo um mecanismo facilitador das respostas neuronais ao concentrar os processos mentais em uma tarefa, legando os demais estímulos a um segundo plano⁶. Assim, a atenção facilita o processamento de todas as características do objeto atendido⁷.

De um modo geral, as conceituações de atenção, acima referidas, concernem, mais especificamente, à atenção seletiva. No entanto, a atenção não constitui um processo único, podendo ser dividida de acordo com diferentes critérios. Uma primeira divisão pode ser feita entre os processos atencionais voluntários ou controlados e os processos espontâneos, reflexos ou automáticos⁵⁻⁸. Há, ainda, outras propostas no que tange à classificação da atenção, tais como a divisão entre atenção externa, ou projetada para aspectos exteriores ao indivíduo, e atenção interna, que está envolvida com os processos mentais do indivíduo. Há, ainda, uma divisão entre atenção focal ou dispersa⁸. No entanto, a divisão ou classificação dos mecanismos atencionais adotada neste trabalho é a relativa ao tipo de processamento envolvido, delimitando, assim, a atenção seletiva, sustentada, alternada e dividida^{5,9}, as quais serão apresentadas a seguir.

A *atenção seletiva* refere-se à capacidade de emitir respostas a um estímulo específico desconsiderando aqueles não relevantes, mantendo sobre este estímulo específico uma orientação atencional focal. Com relação a tal habilidade, alguns autores delimitam ainda os processos de busca de característica e busca de conjunção. No primeiro processo, sujeitos são solicitados a encontrar um estímulo-alvo que difere em apenas uma característica em relação aos distratores, o que torna a tarefa relativamente fácil. Na busca de conjunção, no entanto, os estímulos-alvo possuem duas ou mais características que os distinguem dos distratores, ou seja, o indivíduo deve processar uma conjunção de características, o que torna a tarefa mais complexa³.

A *atenção sustentada ou vigilância* refere-se à capacidade de manter o foco de atenção em um

estímulo por um período de tempo, e de detectar o aparecimento de um sinal ou um estímulo-alvo de interesse quando este ocorrer esporadicamente e que exija imediata reação. Ou seja, refere-se à capacidade do indivíduo em manter, sustentar por um período prolongado de tempo a atenção seletiva sobre o estímulo^{5,8}. A atenção sustentada é comumente e, às vezes leigamente, referida como 'concentração'¹⁰. A *atenção alternada*, por sua vez, refere-se à capacidade de substituir um estímulo-alvo da atenção por outro, por meio da investigação ativa no ambiente, identificando particularidades em estímulos mediante as alterações. É uma função complexa, pois depende da memória de trabalho e do controle inibitório¹¹. Já a *atenção dividida* pode ser compreendida como a capacidade de dividir a atenção entre vários estímulos ao mesmo tempo em duas ou mais tarefas independentes, que exijam respostas rápidas, coordenando e executando as tarefas simultâneas, por exemplo, a atenção dividida impõe o tratamento simultâneo de várias informações¹². Apesar de a realização concomitante de dois processos controlados, geralmente, refletir em rapidez e exatidão de execução insatisfatórias, a execução simultânea de duas tarefas pode ser otimizada se ao menos uma das tarefas envolver um processo automático^{5,8}.

Do até aqui posto fica evidente a necessidade de uma avaliação mais completa e pormenorizada do construto atenção, considerando seus diferentes tipos. Analogamente, estas diferentes fontes atencionais podem seguir trajetórias desenvolvimentais distintos e ter importância relativa diferencial sobre o desempenho escolar de alunos no ensino fundamental. Este é o escopo da investigação pretendida neste artigo.

No que tange à investigação do desenvolvimento das habilidades atencionais, estudos têm evidenciado que o córtex pré-frontal, uma das diversas áreas envolvidas nos processos da atenção, é uma das regiões corticais que atinge maturidade mais tardiamente no ciclo da vida. Autores sugerem que, conforme estes circuitos

amadurecem, podem sustentar o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas. Segundo os mesmos autores, há evidências, ainda, de que o desenvolvimento cognitivo observado durante a adolescência está relacionado principalmente a uma maior capacidade de controle cognitivo, tal como a habilidade de selecionar estímulos frente a distratores e inibir respostas desadaptativas³.

No que concerne à possível relação entre atenção e desempenho escolar em crianças, os dados são escassos. Um estudo conduzido com 57 alunos do primeiro ano de alfabetização não encontrou relação significativa entre reprovação escolar e um índice de dificuldade de atenção, porém, encontrou diferenças significativas entre os grupos com e sem dificuldades de atenção na prova de aritmética do Teste de Desempenho Escolar (TDE)¹³. Ainda no âmbito escolar, outros estudos têm apontado o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) como uma dentre diversas causas médicas associadas a baixo desempenho acadêmico¹⁴ e, além, têm evidenciado que problemas de atenção em estudantes no primeiro ano de alfabetização estão relacionados a maior número de comportamentos negativos em relação à escola, como possível reflexo de sua dificuldade em lidar com os fracassos acadêmicos e inadequação ao ambiente escolar, e também em relação aos colegas, sendo observada maior rejeição das crianças que apresentam maior número de problemas de atenção pelos seus pares¹⁵.

Assim, há evidências de alterações atencionais em uma diversidade de casos, sobretudo em adultos com quadros neurológicos^{7,16}, por exemplo disfunções cerebrais agudas ou crônicas¹⁰, ou com distúrbios psicopatológicos^{8,17-19}, especialmente nos quadros clínicos associados a depressão e psicoses, além de quadros tais como epilepsia e fadiga¹⁰. Em crianças, há estudos relacionando atenção a distúrbios do desenvolvimento, como o Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade²⁰⁻²², mas há carência de estudos que investiguem o desenvolvimento das

habilidades atencionais ao longo das séries sucessivas em crianças saudáveis e, especialmente, a relação destas distintas fontes com o desempenho escolar.

Sendo assim, este estudo visa contribuir nessa área, por meio da investigação do desenvolvimento das habilidades de atenção seletiva, alternada e dividida em escolares da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, e da relação destas habilidades com o rendimento escolar. Acredita-se que o conhecimento do desenvolvimento regular destas habilidades pode auxiliar na identificação do que se desvia desse processo. Além disso, os dados oriundos deste estudo podem caracterizar informações relevantes ao delineamento de programas de intervenção.

MÉTODO

Participantes

Participaram do presente estudo 407 crianças, estudantes de primeira a quarta série do ensino fundamental de uma escola pública de uma cidade do interior do estado de São Paulo, com idades entre 6 anos e 6 meses e 15 anos e 4 meses, de ambos os sexos. Participaram todas as crianças daquela escola cujos responsáveis assim autorizaram, não tendo sido usado qualquer critério de exclusão. Foram avaliadas 93 crianças da primeira série (idade média = 6,6 anos; DP = 0,61); 136 da segunda série (idade média = 8,05; DP = 1,07); 75 da terceira série (idade média = 8,74 anos; DP = 0,80) e 103 da quarta série (idade média = 9,86; DP = 0,94).

INSTRUMENTOS

Teste de Atenção por Cancelamento (TAC)

O Teste de Atenção por Cancelamento, publicado e validado no Brasil²³, consiste em três matrizes impressas com diferentes tipos de estímulos. A tarefa é assinalar todos os estímulos iguais ao estímulo-alvo previamente determinado. A primeira parte avalia a atenção seletiva e consiste em uma prova de cancelamento de

figuras numa matriz impressa com seis tipos de estímulos (círculo, quadrado, triângulo, cruz, estrela, traço), num total de 360 figuras, aleatoriamente dispostas, sendo que a figura-alvo é indicada na parte superior da folha. A segunda parte avalia a atenção seletiva numa prova com maior grau de dificuldade, sendo que a tarefa é semelhante à da primeira parte, porém o estímulo-alvo é composto por figuras duplas. Na terceira divisão, o teste avalia a atenção alternada, ou a capacidade de mudar o foco de atenção. Nessa terceira parte, o estímulo-alvo muda a cada linha, sendo que a figura inicial de cada linha deve ser considerada o alvo. O número de vezes que o estímulo-alvo aparece dentre as alternativas muda a cada linha, variando de duas a seis vezes.

O tempo máximo para execução em cada parte da tarefa é de um minuto. Em cada uma das três partes do Teste de Atenção por Cancelamento são computados três diferentes escores, a saber, o número total de acertos, por exemplo, número de estímulos-alvo adequadamente cancelados; número de erros, por exemplo, o número de estímulos não alvo incorretamente cancelados; e o número de ausências, por exemplo, o número de estímulos-alvo que não foram cancelados. Neste estudo foi também utilizado um escore total para 'acertos', 'erros' e 'ausências' referente à soma dos respectivos escores nas três partes constituintes do instrumento. Há evidências de validade do teste com adultos¹⁹, e o presente estudo é o primeiro a investigar tais evidências em estudantes do ensino fundamental.

Teste de Trilhas – partes A e B

O Teste de Trilhas – partes A e B avalia a atenção dividida¹². Neste estudo, utilizou-se a adaptação de Montiel e Capovilla²⁴. A parte A é composta por duas folhas, uma para letras e uma para números. Em ambas as folhas, são apresentadas 12 letras (de 'A' a 'M') ou 12 números (de '1' a '12'), dispostos aleatoriamente, sendo a tarefa do participante ligá-los em conformidade com as ordens alfabética ou numérica, respectivamente. A parte B consta da apresentação

de letras e números randomicamente dispostos em uma folha. Há 24 itens, sendo 12 letras (A a M) e 12 números (1 a 12), e a tarefa do indivíduo é ligar os itens seguindo, alternadamente, as seqüências alfabética e numérica. O tempo máximo para execução em cada parte da tarefa é de um minuto. Em ambas as partes do instrumento, são computados três tipos de escores. O primeiro escore corresponde à seqüência, por exemplo, número de itens ligados corretamente em seqüência; o segundo escore corresponde às conexões, por exemplo, número de ligações corretas entre dois itens; e o terceiro escore, total, corresponde à soma dos outros dois, seqüência e conexão.

Estudo prévio utilizou-se da parte B do Teste de Trilhas, aplicado em estudantes de 3ª e 4ª série do ensino fundamental. Aquele estudo apontou altas correlações significativas e positivas entre os diferentes escores do teste, e negativas entre estes escores e os percentis na Escala de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade²⁵. Correlações positivas e significativas também foram encontradas com testes de funcionamento executivo. Além disso, o desempenho no Teste de Trilhas – parte B discriminou crianças com e sem sintomatologia para o TDAH. Deste modo, o estudo forneceu evidências de validade, por correlação com outras variáveis, para o Teste de Trilhas-parte B²⁶.

Procedimento

Ambos os instrumentos foram aplicados coletivamente, em grupos de 10 estudantes, em uma sala disponibilizada pela escola. A aplicação ocorreu durante o período escolar regular, em sessão única, na qual os instrumentos foram aplicados na seguinte ordem: Teste de Atenção por Cancelamento e Teste de Trilhas, primeiramente a parte A e, subseqüentemente, parte B. A sessão de avaliação teve duração aproximada de 15 minutos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De modo a facilitar a exposição dos resultados, estes serão apresentados separadamente,

considerando cada instrumento. Após, serão apresentadas as análises de correlação entre os testes e entre estes e o desempenho escolar.

Teste de Atenção por Cancelamento

Foram conduzidas análises estatísticas descritivas do escore total e em cada parte (partes 1 a 3) do Teste de Atenção por Cancelamento (TAC), considerando as variáveis acerto (A), erro (E) e ausência (S), para cada série escolar. A Tabela 1 sumaria as médias e desvio padrão de cada série para as três partes constituintes do teste e TAC total, por exemplo, somando-se os desempenhos obtidos nas três partes do instrumento. Com relação às partes do teste, tem-se: (Tot) – Total, ou seja, escore obtido somando-se os escores nas três partes constituintes do instrumento; (1) – Parte 1 do TAC; (2) – Parte 2 do TAC; (3) – Parte 3 do TAC. Com relação ao tipo de escore, tem-se: (A) – Acerto; (E) – Erro; (S) – Ausência (e.g. TAC1-A refere-se a 'acertos' da parte '1' do Teste de Atenção por Cancelamento).

De forma a verificar a significância estatística de tais achados, foi conduzida Análise de Variância intra-sujeitos do efeito da série escolar sobre os escores, considerando as pontuações em 'acertos', 'erros' e 'ausências' em TAC total e em cada parte do teste. Subseqüentemente foi conduzida análise de comparação de pares de Bonferroni. A Tabela 2 sumaria esses resultados.

Considerando o escore total no instrumento, verificou-se um aumento sistemático nos 'acertos' no curso das séries sucessivas, exceto entre 1ª e 2ª séries. Na Tabela 2 observa-se também que 1ª e 2ª séries tiveram maior número de erros em relação à 4ª série, bem como maior omissão ou ausência de resposta ao estímulo-alvo em relação à 3ª e à 4ª série. Estes resultados são interessantes na medida em que ilustram uma tendência a aumento de desempenho nas séries sucessivas, possível reflexo do desenvolvimento da habilidade avaliada.

Na primeira parte do TAC foram observados alguns resultados inesperados. De um modo

Tabela 1 - Estatísticas descritivas do escore total e em cada uma das três partes do TAC como função da série escolar.						
	Série	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
TACTot-A	1	87	42,53	17,10	0	83
	2	120	42,58	22,93	0	87
	3	68	56,82	26,81	0	97
	4	101	71,14	21,05	0	98
TACTot-E	1	87	28,05	60,54	0	544
	2	120	25,63	26,32	0	117
	3	68	17,37	32,37	0	167
	4	101	8,47	15,74	0	71
TACTot-S	1	87	66,47	17,10	26	109
	2	120	65,77	23,09	22	109
	3	68	52,18	26,81	12	109
	4	101	37,86	21,05	11	109
TAC1-A	1	87	32,52	13,20	0	50
	2	120	24,56	17,39	0	50
	3	68	29,53	17,89	0	50
	4	101	38,50	13,33	0	50
TAC1-E	1	87	1,82	7,06	0	44
	2	120	7,34	12,44	0	48
	3	68	6,99	13,50	0	49
	4	101	2,10	7,44	0	36
TAC1-S	1	87	17,48	13,20	0	50
	2	120	25,44	17,39	0	50
	3	68	20,47	17,89	0	50
	4	101	11,50	13,33	0	50
TAC2-A	1	87	1,25	1,46	0	7
	2	120	,95	1,32	0	6
	3	68	2,09	1,91	0	7
	4	101	2,58	1,95	0	7
TAC2-E	1	87	11,00	32,08	0	286
	2	120	9,67	13,15	0	48
	3	68	3,99	10,26	0	78
	4	101	4,32	9,81	0	56
TAC2-S	1	87	5,75	1,46	0	7
	2	120	6,05	1,32	1	7
	3	68	4,91	1,91	0	7
	4	101	4,42	1,95	0	7
TAC3-A	1	87	8,76	9,19	0	39
	2	120	17,48	11,56	0	42
	3	68	25,21	10,46	0	42
	4	101	30,05	10,14	0	50
TAC3-E	1	87	15,23	28,96	0	258
	2	120	8,62	11,85	0	51
	3	68	6,40	14,65	0	61
	4	101	2,05	6,39	0	36
TAC3-S	1	87	43,24	9,19	13	52
	2	120	34,28	11,67	10	52
	3	68	26,79	10,46	10	52
	4	101	21,95	10,14	2	52

Tabela 2 - Resultados da Anova tendo série como fator e desempenhos total e em cada parte do TAC como variáveis dependentes, incluindo F , p e diferenças significativas entre séries obtidas no testes <i>post-hoc</i> de comparação de pares de Bonferroni.				
		F	p	Dif. significativas entre séries-Bonferroni
TAC Total	Acerto	$F(3, 375) = 38,40$	0,000	1, 2 < 3 < 4
	Erro	$F(3, 358) = 5,87$	0,001	1, 2 > 4
	Ausência	$F(3, 358) = 37,80$	0,000	1, 2 > 3 > 4
TAC parte 1	Acerto	$F(3, 358) = 15,15$	0,000	1 > 2 / 2, 3 < 4
	Erro	$F(3, 358) = 7,96$	0,000	1 < 2, 3 / 2, 3 > 4
	Ausência	$F(3, 358) = 15,15$	0,000	1 < 2 / 2, 3 > 4
TAC parte 2	Acerto	$F(3, 358) = 21,19$	0,000	1, 2 < 3, 4
	Erro	$F(3, 358) = 3,44$	0,017	—
	Ausência	$F(3, 358) = 21,19$	0,000	1, 2 > 3, 4
TAC parte 3	Acerto	$F(3, 358) = 72,36$	0,000	1 < 2 < 3 < 4
	Erro	$F(3, 358) = 9,64$	0,000	1 > 2, 3, 4 / 2 > 4
	Ausência	$F(3, 358) = 71,31$	0,000	1 > 2 > 3 > 4

geral, observou-se que a 1ª série teve desempenho superior à 2ª série nas três pontuações ('acertos', 'erros' e 'ausências'); somente diferenciou-se de modo significativo da 3ª série para 'erros' e não se apresentou significativamente diferente da 4ª série em nenhum destes escores. No que tange à pontuação 'erros', um menor cometimento destes na 1ª série poderia, hipotetizando, ser reflexo de menor número de tentativas de resposta e somente uma análise qualitativa dos protocolos de aplicação dos testes poderia confirmar ou refutar tal hipótese.

Concerne aos demais resultados ('acertos' e 'ausências') e considerando que a 1ª série somente apresentou desempenho superior estatisticamente significativo em relação à 2ª série, pode-se hipotetizar que o número, relativamente alto, de repetentes na 2ª série pode ter sido fator de achatamento dos escores nesta série escolar. De fato, do total de participantes da 2ª série, 33,1% eram repetentes; assim, esta série escolar, em virtude do sistema de progressão continuada, abarca um grande contingente de alunos repetentes. Análises excluindo-se os repetentes

não se mostraram viáveis, pois apenas foi possível o acesso à identificação dos repetentes do último ano letivo e, em cada classe de 2ª série, havia repetentes de até 3 anos letivos anteriores. Estudos futuros, que controlem melhor estas variáveis, deverão ser conduzidos e testar esta hipótese.

De modo geral, os resultados obtidos na segunda parte do TAC foram mais coerentes e satisfatórios do que aqueles observados na primeira parte do teste. Apesar do desempenho levemente superior da 1ª em relação à 2ª série em 'acertos' e em 'ausências', e da 3ª em relação à 4ª série em 'erros', tais diferenças não se mostraram significativas e pode-se, mais uma vez, recorrer à hipótese, anteriormente mencionada, de que o grande número de repetentes ter influenciado estes resultados. Cabe lembrar que, no atual sistema de aprovação continuada, somente são retidos alunos nas 2ª e 4ª séries do ensino fundamental (justamente as séries cujos escores foram os menos consistentes neste estudo), ou seja, estas séries tendem a abarcar todo o contingente de repetentes ao longo dos quatro anos escolares e, pode-se hipotetizar,

acabam por fim concentrando dificuldades, tais como as aqui observadas.

Cabe lembrar que a parte 2 do TAC avalia a atenção seletiva, tal como a parte 1 do mesmo instrumento. No entanto, a parte 2 caracteriza uma busca de conjunção e, portanto, oferece maior complexidade à execução da tarefa que a primeira parte. Isso pode explicar a maior consistência dos resultados encontrados na parte 2 em relação à

parte 1. Deste modo, a parte 1 do teste pode ter sido de fácil execução para a 1ª série, sendo que a 2ª série, devido ao número elevado de repetentes, desempenhou-se pior na tarefa. A parte 2 do TAC, em virtude de seu maior nível de complexidade, apesar de avaliar o mesmo construto, minimizou estes efeitos.

Atinente à avaliação da atenção alternada, avaliada pela parte 3 do teste, verificou-se aumento

Tabela 3 – Estatísticas descritivas do escore no Teste de Trilhas – Partes A e B, como função da série escolar.

	Série	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
TTAlCon	1	86	8,12	3,16	0	11
	2	129	8,98	2,79	0	11
	3	68	10,22	1,81	1	11
	4	86	10,24	1,89	0	11
TTAlSeq	1	86	7,80	4,28	0	12
	2	129	9,36	3,60	0	12
	3	68	10,74	2,61	2	12
	4	86	10,86	2,65	0	12
TTAlTot	1	86	15,92	7,19	0	23
	2	129	18,33	6,26	0	23
	3	68	20,96	4,26	3	23
	4	86	21,10	4,40	0	23
TTAnCon	1	86	8,91	2,77	0	11
	2	129	9,66	2,35	1	11
	3	68	10,46	1,68	1	11
	4	86	10,56	1,35	2	11
TTAnSeq	1	86	8,94	4,03	0	12
	2	129	9,58	3,88	0	12
	3	68	11,18	2,19	2	12
	4	86	11,15	2,54	0	12
TTAnTot	1	86	17,85	6,64	0	23
	2	129	19,24	5,97	1	23
	3	68	21,63	3,70	3	23
	4	86	21,71	3,78	2	23
TTBCon	1	86	4,80	3,42	0	15
	2	120	4,97	3,85	0	14
	3	67	5,28	4,12	0	17
	4	102	8,22	4,95	0	20
TTBSeq	1	86	4,13	3,93	0	16
	2	120	4,89	4,43	0	15
	3	67	4,24	4,65	0	18
	4	102	8,10	5,75	0	21
TTBTot	1	86	8,93	7,11	0	31
	2	120	9,86	8,14	0	29
	3	67	9,52	8,51	0	35
	4	102	16,31	10,54	0	41

sistemático dos escores nas séries sucessivas. De fato, a análise de comparação de pares revelou diferenças significativas entre todas as séries.

Teste de Trilhas – partes A e B

Foram conduzidas análises estatísticas descritivas do escore em cada parte (partes A e B) do Teste de Trilhas (TT), considerando, para cada uma destas partes, os escores em conexão (Con), seqüência (Seq) e Total (Tot). Cabe lembrar que a parte A do Teste de Trilhas é dividida em letras e números. A Tabela 3 sumaria as médias e desvio padrão de cada série escolar em cada parte constituinte deste instrumento. As siglas usadas para as partes do teste foram: (A) – Parte A do TT, sendo (n) referente à subparte 'números' e (l) referente à subparte 'letras'; e (B) – Parte B do TT. Com relação aos tipos de escore, tem-se: (Con) – escore em conexões; (Seq) – escore em seqüência; (Tot) – escore Total, ou seja, escore em conexão + escore seqüência (e.g., a sigla TTACon refere-se ao escore em 'conexão' da parte de letras do Teste de Trilhas, parte A).

De forma a verificar a significância estatística de tais achados, foi conduzida Análise de Variância intra-sujeitos do efeito da série escolar sobre os escores, considerando as pontuações em 'conexões', 'seqüências' e 'total', em cada parte

(A e B) do TT. Foi também conduzida análise de comparação de pares de Bonferroni. A Tabela 4 sumaria tais achados.

Aqui, algumas considerações se fazem importantes. Primeiramente, a proposta de utilização da parte 'A' do TT ocorreu em complementaridade ao uso da parte 'B' do mesmo teste nas séries iniciais do ensino fundamental, sobretudo na 1ª série. Isso porque um mau desempenho na parte 'B' pode não ser devido a um déficit atencional propriamente dito, mas sim em razão do desconhecimento da seqüência numérica e alfabética, necessária ao cumprimento da tarefa, por parte das crianças participantes. Referente a este questão, verificou-se que há, no decorrer nas séries sucessivas, aumento sistemático nos escores no Teste de Trilhas – parte A, refletindo maior conhecimento destas variáveis. Porém, a média obtida nas séries iniciais já justifica a aplicação da parte 'B' do TT, pois se considera que os participantes possuem conhecimento adequado e suficiente da seqüência numérica e alfabética para realização do teste em maior nível de complexidade. Uma segunda consideração é atinente à diferença pouco expressiva entre os escores nas 3ª e 4ª séries, os quais podem estar refletindo efeito de teto. Sendo assim, o Teste

Tabela 4 - Resultados da Anova tendo série como fator e desempenhos total e em cada parte do Teste de Trilhas – partes A e B como variáveis dependentes, incluindo F , p e diferenças significativas entre séries obtidas no teste *post-hoc* de Bonferroni.

		F	p	Dif. significativas entre séries–Bonferroni
TT - A letras	Conexão	$F(3, 368) = 13,81$	0,000	1, 2 < 3, 4
	Seqüência	$F(3, 368) = 14,53$	0,000	1 < 2 < 3, 4
	Total	$F(3, 368) = 14,97$	0,000	1 < 2 < 3, 4
TT - A números	Conexão	$F(3, 368) = 10,67$	0,000	1 < 3, 4 / 2 < 4
	Seqüência	$F(3, 368) = 9,43$	0,000	1, 2 < 3, 4
	Total	$F(3, 368) = 10,53$	0,000	1, 2 < 3, 4
TT - B	Conexão	$F(3, 374) = 15,20$	0,000	1, 2, 3 < 4
	Seqüência	$F(3, 374) = 14,72$	0,000	1, 2, 3 < 4
	Total	$F(3, 374) = 15,40$	0,000	1, 2, 3 < 4

de trilhas – parte A discriminou adequadamente crianças da 1ª a 3ª série do ensino fundamental.

Com relação à parte B do Teste de Trilhas, observou-se, na Tabela 4, que somente a 4ª série diferenciou-se das demais, havendo melhora significativa no desempenho nesta série escolar em relação às anteriores. Tal padrão foi observado para todas as pontuações, isto é, 'conexões', 'seqüências' e 'total' na parte 'B' do Teste de Trilhas. Sendo assim, estes dados sugerem que o instrumento pode ser difícil demais para as três séries iniciais, não podendo, portanto, discriminar entre elas, mas é adequado para avaliar séries mais avançadas, como a 4ª série. Corroborando estes achados, é importante destacar que a habilidade de atenção dividida envolve estruturas cerebrais pré-frontais, tais como o giro cingulado anterior; e que tais estruturas estão entre as últimas a atingirem a maturação cerebral.

Análises de correlação entre os instrumentos e com o desempenho escolar

Inicialmente, foram conduzidas análises de correlação de Pearson entre os instrumentos e suas respectivas partes. Para TAC, as análises revelaram correlações positivas e significativas, de moderadas a altas, entre o escore 'acertos' em cada parte do instrumento em relação ao total, atestando que o instrumento é internamente consistente. Correlações de baixa a moderadas, porém positivas

e significativas, foram reveladas para 'acertos' entre as partes 1, 2 e 3 do instrumento.

Para o Teste de Trilhas – partes A e B, correlações positivas e significativas, altas e muito altas foram evidenciadas entre todos os escores da parte A do instrumento, assim como entre os escores da parte B entre si. Concernente à relação entre ambas as partes do Teste de Trilhas, evidenciaram-se correlações baixas (na ordem de 0,35), porém todas positivas e significativas. Análises de correlação de Pearson foram também conduzidas entre ambos os instrumentos; para tais análises considerou-se somente o escore 'acertos' no total e em cada parte do TAC. A Tabela 5 ilustra a matriz destas relações.

A Tabela 5 permite depreender que várias correlações significativas foram evidenciadas entre ambos os instrumentos e, embora não contempladas na tabela por economia de espaço, as correlações que envolveram escores em 'erros' ou 'ausências' em qualquer uma das partes do TAC apresentaram-se de nulas a moderadas (de $r = -0,05$ a $r = -0,46$), sempre negativas, como era, de fato, esperado. Antagonicamente, as correlações entre TT, partes A e B, com o TAC, considerando os escores em 'acertos', apresentaram-se, sem exceções, positivas.

Embora as análises tenham revelado grande número de correlações significativas entre os escores de ambos os testes, a maior concentração

		TTAI Con	TTAI Seq	TTAI Tot	TTAn Con	TTAn Seq	TTAn Tot	TTB Con	TTB Seq	TTB Tot
TAC1-A	r	0,18	0,12	0,15	0,07	0,06	0,07	0,27	0,23	0,26
	p	0,001	0,030	0,007	0,189	0,266	0,218	0,000	0,000	0,000
TAC2-A	r	0,25	0,22	0,24	0,22	0,24	0,24	0,38	0,35	0,37
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
TAC3-A	r	0,45	0,45	0,46	0,28	0,29	0,30	0,38	0,37	0,38
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
TACTot-A	r	0,37	0,33	0,36	0,21	0,21	0,22	0,41	0,37	0,40
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

de correlações se situou entre Teste de Trilhas B (considerando os três escores), TAC Total e partes 2 e 3 do TAC, sobretudo TAC Total e a parte 3, com as quais todas as correlações estabelecidas foram estatisticamente significativas, apesar de baixas a moderadas. O fato das correlações entre os testes terem sido de baixas a moderadas sugere que ambos os instrumentos avaliam construtos relacionados, porém não semelhantes.

A Tabela 6 apresenta a matriz de correlações entre os instrumentos e o desempenho escolar. Para tais análises considerou-se somente o escore 'acertos' no total e em cada parte do TAC; dada as altas correlações encontradas internamente entre os diferentes tipos de escore nas partes A e B do Teste de Trilhas, optou-se por utilizar, nesta última análise, somente os escores totais derivados de cada parte do teste. O desempenho escolar foi calculado a partir da média dos desempenhos nas disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia.

Houve correlações positivas e significativas entre as medidas de atenção e o desempenho escolar, com destaque para o Teste de Trilhas – parte B, que apresentou correlação moderada com a média escolar. Pode-se inferir que a atenção dividida tem importante papel neste contexto, no qual, por exemplo, enquanto toma anotações da lousa, a criança deve também atentar às explicações do professor. De modo geral, as correlações encontradas corroboram a literatura, que aponta relações entre alterações atencionais e baixo desempenho acadêmico^{2,3}.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou verificar o desenvolvimento das distintas fontes atencionais

em estudantes da 1^a à 4^a série do ensino fundamental. Com relação ao TAC, considerando inicialmente o escore total, verificou-se, sobretudo na pontuação 'acertos', que o instrumento discriminou entre as séries sucessivas, exceto entre 1^a e 2^a séries. Considerando a parte 1 do mesmo instrumento, observou-se que a 1^a série teve desempenho superior à 2^a série nas três pontuações (acertos, erros e ausências). Assim, considerando que a 1^a série somente apresentou desempenho superior estatisticamente significativo em relação à 2^a série, pode-se hipotetizar que o número, relativamente alto, de repetentes nesta série escolar pode ter sido fator de achatamento dos escores. Estudos futuros, que controlem melhor estas variáveis, deverão ser conduzidos a fim de testar esta hipótese.

A parte 2 do Teste de Atenção por Cancelamento avalia, tal como a parte 1 do mesmo instrumento, a atenção seletiva; no entanto, caracteriza uma busca de conjunção e, portanto, oferece maior complexidade à execução da tarefa, em relação à primeira parte. A parte 2 do TAC, provavelmente em virtude de seu maior nível de complexidade, apresentou resultados mais consistentes e mais discriminativos do que a parte 1. Com relação à parte 3 do Teste de Atenção por Cancelamento, o qual avalia atenção alternada, as análises evidenciaram que o instrumento discriminou adequadamente entre as séries escolares sucessivas.

Para o Teste de Trilhas – partes A e B, considerando inicialmente a parte A do instrumento, as análises evidenciaram que este, de modo geral, é capaz de discriminar entre séries sucessivas, com exceção da 3^a à 4^a série, em que se observou efeito de teto. Já em relação

Tabela 6 - Matriz de correlações entre os instrumentos e a média do desempenho escolar, com coeficiente de correlação de Pearson (*r*), significância (*p*).

		TTAl Tot	TTAn Tot	TTB Tot	TAC1-A	TAC2-A	TAC3-A	TACTot-A
Média notas escolares	r	0,33	0,26	0,42	0,16	0,29	0,19	0,23
	p	0,000	0,000	0,000	0,002	0,000	0,000	0,000

à parte B, as três séries iniciais não diferiram entre si, tendo escores relativamente baixos, sendo observada uma melhora significativa nos escores na 4ª série. Cabe aqui uma nota: a habilidade de atenção dividida, tal qual avaliado pelo Teste de Trilhas – parte B, envolve estruturas cerebrais pré-frontais, as quais estão entre as últimas estruturas neurológicas a atingirem a maturação cerebral. Deste modo, o Teste de Trilhas – parte B pode ter sido de difícil realização para crianças da 1ª, 2ª e 3ª séries pelo fato destas ainda não possuírem a adequada maturação do substrato neuroanatômico subjacente à habilidade avaliada pelo teste³. Novos estudos, estendendo a amostra de sujeitos, de modo a contemplar participantes de 5 à 8ª séries, devem trazer novas contribuições acerca do desenvolvimento desta habilidade.

As análises de correlação de Pearson entre os instrumentos evidenciaram a ocorrência de várias correlações significativas entre os componentes de um mesmo instrumento, atestando sua consistência interna, e entre ambos os instrumentos, provendo dados que possibilitam inferir que os construtos atencionais estão relacionados, porém caracterizam processos distintos. Também, correlações positivas e significativas foram travadas com o desempenho escolar, com destaque para o Teste de Trilhas – parte B, do que se pode inferir que os construtos mensurados podem exercer importante papel sobre o desempenho escolar, sem, obviamente, descartar a influência de outros fatores, que

podem ser investigados em estudos futuros, mais controlados.

De modo geral, o estudo proveu dados de que as habilidades atencionais mensuradas seguem trajetórias desenvolvimentais levemente distintas. A atenção seletiva foi a mais desenvolvida já na 1ª série do ensino fundamental, ainda que em curso de pleno desenvolvimento até a 4ª série; enquanto que a atenção alternada apresentou um curso de desenvolvimento mais demarcado ao longo das séries sucessivas. Ao lado disso, a atenção dividida apresentou-se ainda muito incipiente da 1ª à 3ª série, parecendo desenvolver-se de modo mais incisivo a partir da 4ª série. Estes achados são condizentes com as correlações encontradas entre os instrumentos e, juntos, corroboram a literatura no que tange à classificação da atenção em fontes distintas^{5,7,9}. Além disso, o estudo esboçou que há relações entre as habilidades atencionais e desempenho escolar em uma amostra de estudantes saudáveis.

Por fim, destaca-se a necessidade de novas pesquisas com controle mais rigoroso de variáveis, por exemplo, excluindo alunos repetentes do estudo. Além, com base nos dados aqui encontrados, sugere-se uma ampliação da idade e escolaridade da atual amostra, com o intuito de investigar o desenvolvimento das habilidades atencionais em todo curso do ensino fundamental, bem como averiguar a relação deste construto com o desempenho escolar em uma amostra que contemple maior faixa de escolaridade.

SUMMARY

Attentional skills development in 1st to 4th levels students of elementary school and relation with scholar achievement

The attention enables the information filtration and selection, being present in practically all the individual actions and mental trials. It can be classified according to the involved processing, including divided, selective, alternated and maintained attention. Attentional alterations can cause routine activities disorganization, and are related to worse academic performance. This study investigated the attentional skills development in children and the relation of this capacity with scholar achievement, assessing 407 students of the 1st to 4th levels of the elementary school of a public school in the interior of SP, with ages between 6 and 15 years, of both genders. They were evaluated collectively in the instruments: Teste de Atenção por Cancelamento (TAC) and Teste de Trilhas – partes A e B (TT). Anova considering score in TAC total revealed increase in the successive levels, from the 2nd to the 4th level. The third part of the test was that better discriminated between the levels, with significant differences between all them. For TT, part A, Anova showed increase in the scores from the 1st to the 3rd levels; in part B, the analysis showed that the test discriminated only the 4th level. There were significant correlations between the tests, and between these ones and scholar achievement. The results suggest that some attentional skills are already observed in the 1st level, other more complex can develop more lately. Beyond, the data support that the evaluated constructs are related, but different, and that the attention can exercise important role in the student scholar achievement.

KEY WORDS: Neuropsychology. Development. Attention. Underachievement.

REFERÊNCIAS

1. Goldberg TE, Gold JM, Braff DL. Neuropsychological functioning and time-linked information processing in schizophrenia. *Rev Psychiatry*. 1991;10: 60-78.
2. Dell'aglio DD, Hutz CS. Depressão e desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. *Psicol Reflex Crít*. 2004;17:351-7.
3. Gazzaniga MS, Heatherton TF. *Ciência psicológica*. Porto Alegre:Artmed;2005.
4. Kenny JT, Meltzer HY. Attentional and higher cortical functions in schizophrenia. *J Neuropsychiatry Clin Neurosci*. 1991;3(3):269-75.
5. Sternberg RJ. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre:Artmed;2000.
6. Lent R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo:Editora Atheneu;2001.
7. Gazzaniga MS, Ivry RB, Mangun GR. *Neurociência cognitiva*. Porto Alegre: Artmed;2006.
8. Dalgalarondo P. *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed;2000.
9. Bertolucci PHF. *Cognição*. In: Levy JA, Oliveira ASB, eds. *Reabilitação em doenças neurológicas – guia terapêutico prático*. São Paulo:Atheneu;2003. p.73–80.
10. Kairalla ICJ, Vieira MA, Mattos P, Shirakawa I. *Atenção e esquizofrenia*. *Psychiatry*

- On-line Brazil, 1999. Disponível no URL <www.polbr.med.br/arquivo/atencao.htm>
11. Pinto KO. Introdução à investigação neuropsicológica. Curso ministrado no II Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência e Profissão, São Paulo:Conselho Federal de Psicologia;2006.
 12. Gil R. Neuropsicologia. São Paulo:Editora Santos;2002.
 13. Martins J, Tonelotto JMF. Avaliação da atenção e desempenho escolar no primeiro ano de escolarização. 56ª Reunião Anual da SBPC, 2004. Disponível no URL: <www.puc-campinas.edu.br/pesquisa/i_semana_cientifica/iniciacao_resumos/F08A4D3 F-B30F-11D7-965D-009027 F704C7.pdf>
 14. Araújo APQC. Avaliação e manejo da criança com dificuldade escolar e distúrbio de atenção. J Pediatria. 2002;78:104-10.
 15. Tonello JMF. Aceitação e rejeição: percepção de escolares desatentos no ambiente escolar. Psicologia Escolar e Educacional 2002;6:141-8.
 16. Sacks O. O homem que confundiu sua mulher com um chapéu. São Paulo: Companhia das letras;1997.
 17. Adad MA, Castro R, Mattos P. Aspectos neuropsicológicos da esquizofrenia. Rev Bras Psiquiatria. 2000;22:31-4.
 18. Marques-Teixeira J. Memória e outros endofenótipos cognitivos no diagnóstico da esquizofrenia. Saúde Mental. 2005; VII:20-9.
 19. Montiel JM. Evidências de validade de instrumentos para avaliação neuropsicológica do transtorno de pânico [Dissertação]. Itatiba:Universidade São Francisco;2005.
 20. Alfano A. Avaliação neuropsicológica no transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): contribuições para uma intervenção eficaz. In: Valle LELR. Neuropsicologia e aprendizagem: para viver melhor. Ribeirão Preto:Tecmedd e SBNp;2005. p.89-94.
 21. Amaral AH, Guerreiro MM. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: proposta de avaliação neuropsicológica para diagnóstico. Arq Neuropsiquiatria. 2001; 59:884-8.
 22. Vasconcelos MM, Werner J, Malheiros AFA, Lima DFN, Santos ISO, Barbosa JB. Prevalência do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade numa escola pública primária. Arq Neuropsiquiatria. 2003;61:67-73.
 23. Montiel JM, Capovilla AGS. Teste de atenção por cancelamento. In: Capovilla AGS; Capovilla FC, eds. Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica. São Paulo:Memnon;2007. p.119-24.
 24. Montiel JM, Capovilla AGS. Teste de trilhas. In: Capovilla AGS; Capovilla FC, eds. Teoria e pesquisa em avaliação neuropsicológica. São Paulo:Memnon;2007. p.94-5.
 25. Benczik EBP. Manual da escala de transtorno de déficit de atenção hiperatividade. São Paulo:Casa do Psicólogo; 2000.
 26. Cozza HFP. Avaliação das funções executivas em crianças e correlação com atenção e hiperatividade [Dissertação]. Itatiba:Universidade São Francisco;2005.

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ESPAÇOS ORGANIZACIONAIS – UMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

João Alves Pacheco; Marisa Irene Castanho

RESUMO - Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar os processos formais e informais de criação e transmissão do conhecimento no espaço organizacional. Como resposta aos desafios que se impõem às organizações na contemporaneidade, buscou-se responder de que forma o conhecimento é criado e compartilhado e se esse processo poderia ser compreendido em uma perspectiva psicopedagógica. O referencial teórico da epistemologia genética de Jean Piaget deu sustentação à definição de conhecimento na interface entre a ação prática dos sujeitos e a ação reflexionante, tendo o contexto como lugar das trocas compartilhadas. A realidade organizacional foi compreendida por meio de uma visão dialética própria do pensamento complexo consonante com a definição piagetiana de conhecimento. As idéias de ambas as perspectivas mostraram-se complementares na análise empreendida. Um estudo empírico anteriormente realizado junto a três empresas de distintos segmentos de serviços permitiu a diversidade dos processos analisados. Os resultados permitiram verificar que, em diversos processos de criação e transmissão de conhecimento em uma organização, mais importantes que os conteúdos são as maneiras como estes são operacionalizados. A identificação, caracterização e a análise dos processos de trabalho nestas empresas, sob um ponto de vista complexo e construtivista, pode contribuir para a verificação da recorrência dos estágios de desenvolvimento numa escala organizacional, o que traz pistas significativas para o investimento de ações psicopedagógicas nas organizações.

UNITERMOS: Conhecimento. Psicopedagogia.

João Alves Pacheco - Especialista em Administração; Mestre em Administração de Empresas pela PUC-SP; Docente da Faculdade de Administração Zumbi dos Palmares – São Paulo – SP.

Marisa Irene Siqueira Castanho - Psicóloga; Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IPUSP; Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional do Centro Universitário FIEO – UNIFIEO - Osasco – SP.

Correspondência

Marisa Irene Siqueira Castanho

Rua Loreto, 61 – apto 81 – Vl. Sto. Estéfano – São Paulo – SP

CEP: 04152-130

E-mail: mis_cast@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, considera-se a importância da continuidade do aprender humano ao longo da vida, a necessidade de enfrentamento aos desafios que dela emergem, em especial no âmbito das organizações. Em sintonia com alguns autores^{1,2}, a proposta é de participação do psicopedagogo nos atuais movimentos voltados para o aprender e o ensinar nos diversos espaços sociais.

A globalização da economia, a revolução das tecnologias da informação e da comunicação e a competitividade trazem conseqüências para as organizações, dentre elas o alto grau de exigência relativa ao profissional como detentor de conhecimentos. Assim, entende-se a importância dos processos socialmente compartilhados³, das aprendizagens individuais que transmudem em saberes coletivos e organizacionais por movimento dialético e de reciprocidade como forma de se obter um diferencial na superação da velha dicotomia entre capital e trabalho humano.

Uma investigação anteriormente desenvolvida por Pacheco⁴, em três empresas de capital privado no ramo da prestação de serviços, teve como objetivo identificar e analisar os processos formais e informais de criação e transmissão do conhecimento. A pesquisa teve como premissa o conhecimento como importante diferencial competitivo das organizações, sendo sua matriz geradora a interação entre as pessoas, por mais que sistemas e tecnologias avancem. Fundamentou-se na compreensão dos processos mentais envolvidos na criação do conhecimento humano de acordo com a Epistemologia Genética de Jean Piaget e no pensamento complexo de Edgard Morin.

O presente artigo trata-se de uma retomada dos principais resultados apontados na análise de Pacheco concernentes aos processos formais e informais de criação e transmissão do conhecimento nas empresas pesquisadas. O objetivo é buscar subsídios em teorias que dêem sustentação aos processos de construção do conhecimento numa visão psicopedagógica. Desta forma, buscou-se responder se havia

criação de conhecimento, de que forma este conhecimento era criado e compartilhado e como esse processo pode ser compreendido por meio de uma ampliação do olhar sobre o ensinar e o aprender consonante com as atuais demandas de conhecimento nas organizações.

O processo do conhecimento na epistemologia genética

O núcleo da concepção piagetiana para a gênese e o desenvolvimento do sujeito epistêmico reside na proposta teórica da equilíbrio e da abstração reflexionante. O aspecto essencial destes processos é de que o sujeito se constitui na medida em que age. Para esta proposta, a linguagem possibilita ao sujeito, na perspectiva das trocas simbólicas, um universo infinitamente superior ao possível de acontecer entre o organismo e o meio biológico.

O conhecimento não é algo pronto, mas decorrente de um processo construtivo na interação social e na relação evolutiva entre a criança e seu meio, por meio de estruturas ou organizações de pensamento características de períodos ou estágios, a partir dos quais a criança reconstrói suas ações e idéias em relação a novas experiências. As principais aquisições em cada período são aqui resumidas⁵.

No período sensório-motor, do nascimento aos dois anos, a criança não diferencia seu ego do mundo externo e parte dos comportamentos caracterizados por reflexos inatos, em direção ao comportamento intencional, à imitação, renunciando o aparecimento da memória e da representação como sustentação de formas ulteriores de raciocínio dedutivo, percebidas no simbolismo da linguagem e das brincadeiras.

No período pré-operacional, dos dois aos sete anos, a criança opera no nível da representação simbólica, por meio de um pensamento ainda egocêntrico e não consegue conceber mentalmente o ponto de vista de outra pessoa. Assiste-se ao surgimento do raciocínio pré-lógico, cuja base são as aparências perceptuais, o que a leva a operar por ensaio e erro, e a linguagem ainda é usada de forma egocêntrica.

No período das operações concretas, dos sete aos 12 anos, a criança pensa logicamente sobre experimentos concretos e pode manipulá-los por meio das operações aritméticas. Absorveu o conceito da conservação, ou seja, reconhece que um copo d'água possui a mesma quantidade, seja estreito e alto ou largo e baixo. Adquire os raciocínios retrospectivo e prospectivo que permitem as deduções.

No período das operações formais, dos 12 anos até a idade adulta, adquire a capacidade de raciocinar logicamente sobre idéias ou coisas abstratas, de forma dedutiva e indutiva, baseado na forma de uma proposição fornecida. Podem ser exemplos deste tipo de raciocínio, problemas de matemática ou química.

Autores pós-piagetianos, a exemplo de Freitag⁶, consideram que, se o meio não provê condições mínimas para a evolução do processo, isto pode resultar em defasagem. Este fenômeno pode ser observado em crianças que se desenvolveram em precárias condições sociais, em favelas ou regiões subdesenvolvidas. A autora atribui o desenvolvimento das estruturas formais do pensamento às relações no interior da escola, e afirma que: "possivelmente, o efeito atribuído à escola pode ser alcançado também em certos contextos profissionais"⁶.

Neste trabalho, entende-se que os contextos organizacionais constituem-se como espaços de desenvolvimento e de aprendizagem para os indivíduos, em especial quando esses contextos implementam situações de participação individual e coletiva para tal desenvolvimento.

Para Piaget⁷, o desenvolvimento da inteligência resulta de um processo dinâmico e de complementaridade entre dois outros processos: reflexionamento (*réfléchissement*), cujo apoio reside na abstração empírica dos observáveis (objetos, eventos, dados) nas suas características materiais, e também dos não observáveis, ou seja, as relações ou aspectos associados a um objeto na mente do sujeito; e reflexão (*réflexion*), definida "como ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior"⁷.

O processo pode ser explicado na medida em que o indivíduo obtém informações do meio e as reconstrói, em consonância com sua história, construindo novos conteúdos e novas estruturas por abstração de características até então impossíveis de serem assimiladas. Nessa perspectiva, o conhecimento prático é considerado a matéria prima do conhecimento, mas não é sobre ela que Piaget⁸ focou sua atenção, e sim sobre as ações de segundo grau marcadas por um processo crescente de interiorização.

Para ilustrar a distinção, Becker⁹ propõe a seguinte situação: um aluno de um colégio técnico desmonta e remonta o sistema de carburação de um automóvel, como atividade de aula. Isto não significa que ele tenha evoluído em termos de conhecimento. Se o professor, após a conclusão da tarefa, pedisse aos estudantes que explicassem verbalmente, por texto ou desenhos, o que executaram, mas sem retornar à bancada — no curso da explicação — faria com que esses estudantes enfrentassem uma dificuldade nova, tão ou mais complexa, do que a dificuldade enfrentada na atividade prática. Este desafio demanda dos alunos uma ação de segundo grau, pois consiste no exercício de uma abstração, simultaneamente empírica e reflexionante. Este processo é dinâmico, as primeiras formas explicativas transformam-se em conteúdos a partir dos quais se constroem novas formas, em uma verdadeira espiral, evoluindo para novos patamares de conhecimento.

Portanto, considerando o desenvolvimento cognitivo por meio deste processo, cai por terra a idéia empirista/positivista de que a teoria é uma reprodução do objeto. Para a perspectiva piagetiana, o conhecimento é resultado de uma construção, cujo locus reside na interação sujeito/objeto e ocorre por meio do processo de abstração reflexionante, suportada pela abstração empírica. A criatividade é um fenômeno individual potencializado por uma interação qualificada entre o sujeito e o objeto em um contexto que favorece tal interação.

O paradigma complexo

Um conceito importante para a compreensão da visão complexa é o de paradigma, que privilegia um tipo de relação lógica na análise dos fenômenos, em detrimento de outras. "O paradigma é uma maneira de controlar ao mesmo tempo o lógico e o semântico", de acordo com Morin¹⁰. Para o autor, vivemos sob o império dos princípios da disjunção e da redução, denominados por ele de paradigma da simplificação. O pensamento complexo postula a adoção de uma abordagem multidimensional das ciências humanas, na qual cada disciplina não busca conceber a realidade total somente a partir de seus referenciais. Em tal paradigma, a disjunção é destacada como a principal operação lógica, começando pela separação entre sujeito e o objeto e prosseguindo esta dissociação entre: alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência. Ou seja, em lugar da disjunção, propõe-se uma visão complementar pelo caráter dialógico entre as partes do binômio.

Um segundo princípio para a compreensão da complexidade é o da recursão organizacional definida como um "processo no qual os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz"¹⁰. Desta forma, a recursão representa um rompimento com a idéia de causa/efeito.

Um terceiro princípio é o hologramático, pelo qual a parte está inserida em um todo, o todo está em cada parte. Um exemplo deste princípio é a célula do nosso organismo que em seu interior possui toda a informação genética do organismo.

Consoante com a proposta do pensamento complexo, esses princípios são complementares, pois na lógica recursiva o conhecimento adquirido pelas partes age sobre o todo que retroage sobre as partes, numa dialética produtora do conhecimento. E a idéia recursiva também se conecta ao princípio dialógico. Deste modo, a integração entre o observador e o observado é essencial no pensamento complexo.

No que diz respeito às operações lógicas, que em última análise caracterizam um paradigma, é

possível afirmar que, enquanto no paradigma clássico predominou a disjunção e a redução, no paradigma complexo deve preponderar o princípio da conjunção e de implicação, ou seja, a partir do par causa/efeito, será também considerada a retroação do efeito sobre a causa. O princípio fundamental é o da conjunção complexa.

Segundo Morin¹⁰, num universo de pura ordem não haveria inovação, criatividade e evolução. Por outro lado, é impossível conceber a existência na absoluta desordem, pela falta de um elemento de estabilidade. Assim, o que se conclui é que, muito embora a desintegração seja uma constante, também o é a luta pela regeneração, reorganização, cujo estímulo advém justamente da degenerescência. Neste contexto, a complexidade deve ser aceita como princípio de pensamento que aceita a realidade, e não como um princípio que busca revelar sua essência.

O conhecimento é concebido como um movimento circular ininterrupto no qual há um ponto de partida quando se coloca em movimento, mas não há um fim. Para Morin¹¹, a análise da natureza do conhecimento propõe a necessidade de privilegiarmos o modo de conhecimento que apreenda os objetos em seu contexto, considerando sua complexidade e conjunto, bem como os métodos que possibilitem a percepção das relações mútuas e influências recíprocas entre as partes e o todo, entre o sujeito e o objeto.

Complexidade e epistemologia genética

É possível identificar pontos de convergência entre os princípios da complexidade e a epistemologia genética, a começar pela concepção do conhecimento enquanto um processo dialético, traduzido por Morin¹¹ como um movimento circular ininterrupto por meio do qual conhecemos as partes que permitem conhecer melhor o todo, mas o todo permite novamente conhecer melhor as partes. Reconhece-se aí o princípio da recursividade implícito na dinâmica do conhecimento proposta na Teoria da Abstração Reflexionante.

Outra homologia importante é quanto à idéia de que leis de organização da vida não são de

equilíbrio, mas de desequilíbrio, recuperado ou compensado dinamicamente, que é compatível com a proposta piagetiana do conflito cognitivo. A partir das interações com o meio, o ser humano recebe informações que podem perturbar seu equilíbrio e o impelir na busca de respostas que lhe permitam alcançar um novo estado de equilíbrio. Por se tratar de um sistema aberto, o aparecimento de novos conflitos é constante, ou seja, o equilíbrio e o desequilíbrio são fundamentais para a construção do conhecimento.

Ambas as perspectivas concebem o conhecimento como um processo evolutivo. Na verdade, o próprio Morin declarou-se um construtivista, afirmando que a proposta do sujeito epistêmico de Piaget é fecunda, concordando com a idéia da origem biológica do conhecimento humano.

A convergência também se dá quanto à operação lógica que norteia o processo de criação do conhecimento. No paradigma complexo também se considera a retroação do efeito sobre a causa. O processo proposto na Teoria de Abstração Reflexionante é congruente com esta lógica, pois postula que a criatividade é resultado da passagem entre dois patamares hierárquicos, que possibilitam novas reorganizações, e até pela retroação do superior sobre o inferior, transformando-o.

Evidencia-se uma sintonia entre estas perspectivas, tornando-as adequadas para contextualizar a problemática investigada. Entende-se que, por estas visões do processo de construção do conhecimento, é possível subsidiar uma análise psicopedagógica da emergência das atuais demandas de conhecimento em espaços organizacionais.

MÉTODOS

Pacheco⁴, em pesquisa anterior, realizou um estudo de caso múltiplo em três empresas privadas, do mercado de serviços e de capital fechado. A opção por empresas do setor de serviços deveu-se ao fato de um aspecto emblemático desse ramo ser a velocidade das transformações e a fluidez dos produtos. Isto

implica em que um dos fatores essenciais para sobrevivência e sucesso dessas organizações é a estruturação dos processos de aprendizagem tanto individual como coletiva.

Para a coleta de dados foram realizadas reuniões presenciais com os principais executivos de cada empresa, que resultaram em um total de quatorze entrevistas. Foram também aplicados questionários estruturados, com questões de múltipla escolha, tendo como sujeitos dessa pesquisa cerca de 350 funcionários executores da atividade fim de cada empresa.

A análise se deu pela organização dos conteúdos das entrevistas e questionários, nas categorias: conhecimento essencial, estrutura organizacional, indutores do conhecimento, processos de gestão de pessoas, processos formais de criação do conhecimento e processos informais de criação do conhecimento.

No presente trabalho, são retomados os resultados anteriormente obtidos a partir das seguintes categorias:

- **Conhecimento Essencial** – conhecimento considerado necessário para executar o negócio da empresa e o tipo de conhecimento aspirado pela organização, destacando-se a explicitação da competência pessoal valorizada em cada empresa;
- **Processos de Gestão de Pessoas** – distinção e análise dos mecanismos existentes, buscando determinar se estes incentivam formas de desenvolvimento coletivas ou individuais;
- **Processos Formais de Criação do Conhecimento** – aqueles institucionalizados por meio de programas formais de capacitação;
- **Processos Informais de Criação do Conhecimento** – que decorrem das relações cotidianas ou situacionais.

RESULTADOS

Empresas

A Empresa A é uma imobiliária internacional com presença em mais de 58 países, com 221 escritórios, cujo foco são os grandes empreendimentos comerciais e industriais. A

unidade sul-americana sediada em São Paulo, com cerca de 3.000 funcionários, foi objeto do estudo. Como exemplos das atividades desenvolvidas destacam-se: gerenciamento de propriedades, avaliação de imóveis, pesquisa de mercado, intermediação de compra, venda, estudos de ocupação, gerenciamento de projetos, consultoria pré-operacional e de certificação para "prédios verdes". No mercado brasileiro é considerada líder no segmento de gerenciamento de prédios corporativos (sedes de empresas). A característica singular do serviço nesta empresa é o fato das equipes desenvolverem suas atividades nas instalações do cliente, com contratos de longa duração, sendo comum que durem por mais de cinco anos.

A Empresa B é uma multinacional, cuja filial brasileira foi estabelecida em São Paulo, em 1993. Presta serviços de consultoria de engenharia na área ambiental e seu produto final são relatórios técnicos. A organização possui 100 escritórios em 39 países, com cerca de 2.500 funcionários, o que lhe assegura presença em todos os continentes. No Brasil, possui cerca de duzentos funcionários, sendo considerada a maior empresa do segmento no mercado brasileiro. Suas atividades são: análise de riscos ambientais, auditorias ambientais, políticas de desenvolvimento sustentável e responsabilidade social corporativa, estudos de impactos ambientais, gerenciamento de água e resíduos, investigação e remediação de áreas contaminadas, qualidade do ar e ruído, saúde e segurança no local de trabalho, sistemas de gestão ambiental, treinamento em saúde e segurança do trabalho e meio ambiente.

A Empresa C tem sua sede em São Paulo, é a única só com controladores brasileiros e, na época do estudo, mantinha cerca de 5.500 pontos de atendimento, cerca de 510 funcionários espalhados por 19 estados, com sete bases operacionais e 22 sub-bases. Iniciou suas atividades em 2001, prestando serviços de manutenção volante de infraestrutura: manutenção de instalações elétricas de baixa tensão, sistemas de ar condicionado, equipamentos de fornecimento de energia de emergência, pequenos reparos de hidráulica,

alvenaria e pintura, luminosos e letreiros. É considerada líder nesse mercado, opera por meio de visitas programadas ou por solicitação, em um mercado concorrencial, no qual o principal vetor é o preço. Este segmento se caracteriza por contratos com prazos curtos, o que resulta em alta rotatividade da mão de obra e necessidade de investimentos constantes em treinamento dos novos funcionários.

Destacam-se a seguir os principais conteúdos obtidos pela coleta de dados, nas categorias selecionadas.

a) Conhecimento essencial

a.1 - Empresa A

Nesta empresa, o conhecimento essencial é o que permite à equipe administrar os serviços de suporte à infra-estrutura e habitabilidade de ambientes de trabalho. Conforme já descrito, o local de trabalho da equipe é o ambiente físico da empresa contratante.

Um valor agregado importante nos serviços desta companhia são os ganhos em eficiência traduzida em redução de custos operacionais. Este discurso tem forte apelo na etapa da venda e se efetiva no início dos novos contratos. No entanto, nem sempre este é o fator que vai assegurar a fidelidade do cliente. Reside aí um conhecimento talvez o mais importante, o da apreensão de aspectos culturais da empresa cliente para conseguir oferecer serviços adequados ao seu perfil. Isto implica no desenvolvimento, nas pessoas das equipes operativas, da capacidade de se colocar no lugar do cliente, como uma competência que deve ser construída.

A empresa elegeu a autonomia como uma competência pessoal desejável, mas é percebida como singularidade dos indivíduos, distinguindo-se os que "vão atrás" dos que esperam as soluções prontas. Esta aspiração pode ser relacionada com os valores organizacionais de "iniciativa" e "assertividade" identificados em algumas afirmações, tendo sido registradas dúvidas quanto à possibilidade de a autonomia ser objeto de capacitação.

a. 2 - Empresa B

O conhecimento importante para esta empresa é aquele que permite que um grupo de trabalho elabore um projeto técnico relacionado às questões de meio ambiente e cujo produto seja concretizado em um relatório padronizado. Este projeto também deve abranger, além da dimensão técnica, outras dimensões relevantes para o cliente. É função dos executores do projeto a compreensão destas dimensões, ou seja, serem capazes de assumir o ponto de vista do outro, ou conforme Freitag⁶, de realizar a descentração.

Como uma característica pessoal importante para esta empresa, foram destacadas a autonomia e a ênfase em que as pessoas devem se mostrar ativas na busca de informações para o desempenho de suas funções. Esta qualidade pode ser identificada nos valores da companhia por meio da frase: "valorizamos o comportamento empreendedor" e da palavra "*empowerment*".

Ressalta-se a importância da ação do sujeito para que este se aproprie da informação no sentido de transformá-la em conhecimento. E por meio da caracterização da descentração como um atributo necessário para o desempenho do trabalho e da autonomia, é possível afirmar que esta organização busca pessoas cujo processo mental lide com conceitos ou abstrações independentes do concreto.

Outro aspecto importante é de que um forte indutor da criação do conhecimento é a própria estrutura organizacional da Empresa B, caracterizada pela flexibilidade e pela formação de equipes temporárias de trabalho, voltadas para a execução de projetos. É uma estrutura formada a partir da contratação do projeto e permanecerá existindo até sua conclusão.

Como o foco do negócio da empresa são questões relacionadas ao meio ambiente, a diversidade na formação das pessoas na constituição das equipes é um requisito fundamental. Deste modo, trabalham lado a lado engenheiros, geólogos, químicos, biólogos e, em certos casos, sociólogos e economistas.

Assim, além de um ambiente que favorece a interação, é possível afirmar que em função da

própria natureza hologramática do meio ambiente, ou seja, na dificuldade de compartimentá-lo por causa de suas interdependências intrínsecas, é o negócio da Empresa B o principal vetor para a ocorrência da diversidade e da interação qualificada.

a. 3 - Empresa C

O conhecimento considerado importante pelos gestores desta empresa é aquele que permite que suas equipes executem atividades de manutenção nas instalações prediais de seus clientes por meio de visitas periódicas. Desta forma, o conhecimento exigido de seus funcionários é o instrumental, ou seja, a capacidade de executar reparos e procedimentos de verificação nos equipamentos presentes num imóvel denominado "ponto de atendimento". Além disso, é valorizada a criatividade como outra competência pessoal.

Desse modo, percebe-se no discurso dos gestores da empresa a demanda por pessoas que possuam tais características na execução do trabalho, não se satisfaçam em apenas cumprir o que foi determinado, mas busquem explorar oportunidades de conquistar o cliente. Caracterizam-se deste modo as pessoas que, segundo Piaget⁸, atingiram estágios superiores de operações mentais.

Entretanto, o fato de esta empresa estar inserida num mercado concorrencial de baixo valor agregado, e de sua operação ser caracterizada por grande fragmentação, propiciou a adoção de uma estrutura marcada por mecanismos de controle. Assim, todo aparato tecnológico e organizacional possui majoritariamente uma função de controle, o que pode inibir o potencial de autonomia e de criatividade.

b) Processos de Gestão de Pessoas

b. 1 - Empresa A

A empresa desenvolve pesquisa de clima, avaliação por subordinados e seleção integrada, esta última aplicada somente para cargos gerenciais. Não foram observados processos de avaliação do desenvolvimento ou aptidão para

todos os funcionários. A empresa também não fornece subsídios para capacitação ou formação. Desta forma, foi detectada uma carência de mecanismos de avaliação, tanto individual quanto dos grupos, e perda de qualidade na seleção. Isto sugere que muito embora a valorização das pessoas faça parte do credo da companhia, tal discurso não se concretiza na prática.

b. 2- Empresa B

No que tange à gestão de pessoas, a empresa adotou como política corporativa o modelo de competências. Neste processo, o funcionário e sua chefia são responsáveis pela definição dos cursos, treinamentos, etc. e isto deve estar conectado com o plano de carreira. A função da área de recursos humanos é de suporte, assegurando a adequação dos cursos e treinamentos. A ferramenta utilizada é conhecida por análise do perfil pessoal - PPA, para identificar as aptidões de cada colaborador e indicar as atividades nas quais atingirá sua melhor performance, assim como também que abordagens devem ser adotadas para seu desenvolvimento. Assim, a ferramenta também auxilia em movimentações internas, evitando que as pessoas sejam transferidas para atividades contrárias às suas características pessoais.

Em função do trabalho ser orientado para o projeto, é importante ressaltar que não cabe ao coordenador o desenvolvimento profissional das pessoas que temporariamente ficarão sob sua gestão. Este papel é do gerente da área a que a pessoa pertence, cabendo ao coordenador avaliar se a pessoa escolhida está ou não em condições de desempenhar as funções necessárias à consecução do trabalho. O coordenador contribui para o desenvolvimento do funcionário na medida em que informa ao gerente de área os pontos positivos e os que devem ser melhorados no trabalho do colaborador.

A essas ferramentas adicionam-se as de pesquisa de clima organizacional e de avaliação por subordinados, confirmando uma preocupação com a dimensão humana objetivada por seus diferentes aspectos por meio da utilização dos diversos mecanismos. Entretanto, uma

característica comum da maioria destas ferramentas é de que sua abordagem é exclusivamente individual. A boa performance de um grupo que encorajaria a interação criadora do conhecimento fica oculta, ou só é percebida de forma intuitiva.

b. 3 – Empresa C

Evidenciaram-se as seguintes ferramentas: a pesquisa de clima, a avaliação por subordinados e a seleção integrada, sendo que esta última, parcialmente. A política de desenvolvimento da empresa é orientada pelo enquadramento de cada função em um diagrama com três atributos: conhecimento, habilidade e atitude. Dependendo da função, um deles deverá ser mais desenvolvido. Há um entendimento de que as pessoas nascem com tais características e devem ser desenvolvidas no sentido de aperfeiçoá-la, ou seja, uma concepção inatista.

Registrou-se, também, a expectativa de que os gestores usassem o diagrama no desempenho de suas funções. No entanto, a realidade não segue modelos tão cartesianos, pois os eventos na prática cotidiana mostram o imprevisto no exercício de tarefas e soluções de problemas, ilustrada por uma fala: "Aí, esse seria o diagrama ideal que a "gente" criou, só que a "gente" tem um problema: este "cara" muitas vezes faz o trabalho desse, esse faz o trabalho desse e muitas vezes a "gente" acaba descendo para fazer o trabalho desse... E aqui na empresa isso acontece muito"... .

Assim, os processos enquadrados nesta categoria mostraram que esta empresa vem buscando adotar mecanismos que respeitem as particularidades de seu negócio, muito embora seu modelo de desenvolvimento revele sua base paradigmática cartesiana de difícil consecução no dia-a-dia.

c) Processos Formais de Criação de Conhecimento

c. 1 – Empresa A

A empresa desenvolveu um portal em sua Intranet, visando estabelecer uma base informacional comum, por meio de um

armazenamento dos procedimentos básicos para o gerenciamento de uma nova operação. Como guia para o uso desta ferramenta, elaborou-se um documento eletrônico contendo uma descrição sucinta do repositório, contatos telefônicos e endereços eletrônicos dos integrantes da equipe de desenvolvimento corporativa, também responsável pela atualização e renovação das informações em função de demandas e sugestões encaminhadas pelas operações.

Embora esta iniciativa se constitua como uma etapa importante em termos de implantação de mecanismos formais, não parece suficiente para assegurar a criação do conhecimento novo na empresa. Uma dificuldade a ser considerada é o acesso à Internet pelas equipes operativas, pois mais da metade das pessoas não tem acesso ao recurso, limitando as iniciativas de transmissão ou criação de conhecimento por este veículo.

c. 2 – Empresa B

Um processo formal importante identificado nesta empresa é o de incentivar os consultores a publicarem seus trabalhos, inclusive sendo remunerados e premiados por esta atividade. Iniciativas como esta podem permitir às pessoas o exercício do processo de abstração reflexionante postulado pela epistemologia genética, possibilitando uma ação de segundo grau, em cuja dinâmica pode emergir o conhecimento novo.

A empresa faz investimentos consideráveis em treinamentos, com foco predominantemente instrumental. Muito embora seja inegável a necessidade deste tipo de treinamentos para uma empresa que se dedica à elaboração de trabalhos técnicos, é importante assinalar que, do ponto de vista da epistemologia genética, estes podem ser limitados enquanto processo de construção de conhecimento no nível das ações de segundo grau reflexivas.

c. 3 – Empresa C

O baixo nível de conhecimento técnico dos profissionais selecionados no mercado de trabalho é um desafio para esta empresa. Um dos entrevistados assinalou que hoje o sistema

educacional brasileiro está focado no ensino superior, e que isto marginalizou o principal segmento de mão de obra utilizado na empresa, o técnico de nível médio, sendo que muitos destes profissionais saem das instituições de ensino públicas e privadas sem o mínimo conhecimento instrumental para o desempenho de suas funções, ficando a cargo da empresa assumir a função de transmitir conhecimentos básicos para funcionários que teoricamente deveriam ter recebido este conhecimento na sua formação.

Algumas iniciativas são tomadas para solucionar este problema: a capacitação por meio de cursos técnicos genéricos presenciais, treinamento de manutenção de equipamentos e aparelhos via Internet, cursos de atendimento ao cliente, além de subsídios parciais de cursos técnicos regulares.

Um processo formal de transmissão de conhecimentos é realizado por meio de técnicos multiplicadores, residentes nas diversas bases da companhia. Estes, a partir de um treinamento diferenciado e contínuo, principalmente em novas tecnologias, ficariam encarregados de transmiti-los aos demais funcionários. O modelo atual de transmissão é definido como “*on-the-job*” e seria incrementado com a presença dos multiplicadores.

No entanto, o objetivo explícito é de que este seja apenas um mecanismo de transmissão. Com relação à inovação dos processos de execução, o presidente da empresa acredita que isto deve ser desenvolvido por uma área corporativa específica.

Desta forma, a pesquisa revelou que o principal foco é o treinamento instrumental, buscando ensinar o treinando como ele deve executar as tarefas técnicas ou como se comportar na presença do cliente.

d) Processos Informais de Criação de Conhecimento

d. 1 - Empresa A

Houve o reconhecimento de que uma das funções da organização é permitir a criatividade e, indo um pouco além, que a cultura da empresa

incentiva a criação do conhecimento. Junto às equipes operativas existem mecanismos informais de criação de conhecimento, como o correio eletrônico, as consultas informais à equipe corporativa, no sentido de buscar alternativas para a solução de problemas.

No âmbito da corporação observou-se que nos processos de venda é bastante comum o envolvimento de gestores das operações para a construção das propostas comerciais. Tal iniciativa incita, por vezes, o surgimento de novos processos operacionais, que podem ser aplicados às operações existentes.

No entanto, foi possível perceber que esta empresa passou e está passando por transformações que implicam, conforme sugerido por Bauer⁸, uma reavaliação de sua identidade, que deve estar alinhada com sua realidade. Esta discussão é importante para a gestão dos processos de criação de conhecimento, por sua relação dialógica com a identidade.

Nos primeiros seis anos de existência, a empresa promoveu diversos eventos ou reuniões formais, com o objetivo de disseminar seus valores identitários. Entretanto, em função do crescimento, nos últimos cinco anos houve uma redução considerável deste tipo de mecanismo. Embora estes não possam ser caracterizados exatamente como processos de criação de conhecimento, pode-se qualificá-los como importantes instrumentos indutores de processos informais, por permitirem a ocorrência da interação qualificada, por meio do encontro de pessoas diferentes, cujo traço comum é o trabalho que desenvolvem.

Assim, a pesquisa permitiu o registro de alguns efeitos colaterais indesejáveis que o crescimento desta organização causou em processos importantes. Os processos informais, em grande uso na empresa, são espontâneos, sem qualquer ingerência da alta administração no sentido de induzi-los. Deste modo, é possível deduzir que existe interação, cujo objeto é o trabalho, mas não foi possível qualificá-la, nem identificar inovações importantes oriundas deste processo. Pode-se afirmar que a possibilidade de

uma intervenção com vistas à criação de uma dinâmica produtora de conhecimento está ocorrendo, muito embora de forma aleatória e parcial, ou talvez por iniciativa individual de algum gestor.

d. 2 – Empresa B

Quanto aos processos informais nesta empresa, além da intensa interação de pessoas, com formações e histórias diferentes, durante a execução dos projetos, verificou-se a existência do “*brown bag*”, como um processo de transmissão e, eventualmente, de criação de conhecimento. O nome tem origem no saquinho marrom de lanches existente nos EUA. Na Empresa B, é uma reunião organizada espontaneamente por funcionários de diferentes áreas, que elegem um tema e se reúnem na hora do almoço ou café, na área de descompressão da empresa, para discussão do assunto. O tema pode ser uma nova tecnologia ou até o desejo de um funcionário em conhecer as atividades de outra área. Segundo a gestora de recursos humanos, sua área somente provê um eventual apoio para esta atividade, mas a iniciativa parte sempre dos funcionários.

O correio eletrônico é outra forma de compartilhar informações a respeito de temas técnicos e as práticas informais, da busca por intermédio do “*boca a boca*” parecem conviver perfeitamente com a tecnologia.

d. 3 – Empresa C

O estudo registrou a realização de reuniões periódicas das equipes com seus supervisores na cidade de São Paulo, para a discussão de questões ligadas ao trabalho. Seu formato é flexível o bastante para ser considerada uma comunicação socializada, nos termos propostos por Freitag⁶. Houve um relato promissor sobre os efeitos e resultados deste tipo de interação, de forma que já existe a intenção de reproduzi-lo nas demais bases operacionais da companhia.

No entanto, a pesquisa permitiu verificar a ênfase dada pela empresa aos treinamentos instrumentais, ou seja, a convergência com um dos valores de sua Missão: “valorização, suporte,

preparação e comprometimento dos nossos profissionais".

DISCUSSÃO

A interação social é um elemento constitutivo das organizações, assim como, sob a ótica da epistemologia genética, do conhecimento humano. Nesse sentido, é possível afirmar que as organizações podem se transformar em ambientes propícios para a construção de conhecimento individual e coletivo. E, no processo inverso e complementar, pode ser objeto de apropriação pela organização, desde que ela abandone uma concepção de conhecimento individual e unilateral. A empresa pode criar as condições que permitem sua dinâmica, mas entendam que, quando se considera o caráter recursivo da organização postulado pelo pensamento complexo, as condições que produziram a interação são dinâmicas e não preenchem quadros absolutamente previsíveis.

A caracterização empreendida pelo estudo possibilitou observar este fenômeno na Empresa A. O crescimento da empresa, resultado da efetividade de seus processos, implicou o estabelecimento de estruturas, que por sua vez afetaram os processos que permitiram seu crescimento. Ou seja, o fenômeno revelou uma dinâmica recursiva, que ensejou a transformação de seus processos, no sentido de exigir novas adaptações às novas circunstâncias.

Devido a outros aspectos constitutivos, tais como estrutura física, organizacional e tecnológica, uma organização também oferece recursos importantes para a transmissão e preservação de informações. Contudo, conforme foi observado no estudo, estas mesmas características podem se transformar em barreiras para a inovação.

Os dados indicaram que o negócio das empresas é um dos fatores para o estabelecimento ou não do ambiente favorável à criação do conhecimento. Nos casos pesquisados, pelo fato de as empresas atuarem em segmentos distintos do mercado de serviços, foi possível delinear bem estas diferenças.

Embora o trabalho na Empresa B possa ser definido como técnico, por tratar de questões ligadas ao meio ambiente, assume a natureza complexa de seu objeto, ou seja, esta termina por impor a multidisciplinaridade como um determinante para sua construção. Desta forma, a interação e a diversidade são elementos intrínsecos à construção do trabalho, o que se traduz na maneira como as equipes desta organização se constituem para realizá-lo.

Em oposição, aparece o trabalho da Empresa C, cujo caráter instrumental enseja a adoção de processos rígidos de controle e na ênfase de treinamentos instrutivistas como forma de alcançar seus objetivos.

Deste modo, os objetivos da empresa ou mais concretamente o que ela faz representam um elemento que contribui para a formação de sua própria identidade e que se traduzem pela estrutura, pelos processos de gestão de pessoas e de criação de conhecimento. Em consonância com a idéia de identidade complexa e tendo em vista o processo de desenvolvimento para a organização, é possível afirmar que, para uma empresa jovem como a Empresa C, a passagem por uma etapa na qual prevaleçam mecanismos de controle e processos instrutivistas pode ser uma condição necessária para sua evolução.

Também deve ser considerado que a implementação de mecanismos instrutivistas parece mais simples, apresentando bons resultados no curto prazo, principalmente quando se considera o caráter instrumental da atividade da empresa. Entretanto, ao privilegiar as operações concretas, seus efeitos no médio e longo prazo podem ser a limitação do pensamento inquisidor, necessário na solução permanente de problemas.

Paradoxalmente, embora os processos na Empresa C privilegiem o exercício de operações similares às observadas do estágio das operações concretas, foi registrado o descontentamento do presidente da empresa com o fato de os integrantes das equipes operativas executarem "o que deve ser feito" e não considerarem "como podemos resolver este problema" e uma demanda por pessoas os dados criativas.

Esta contradição também foi constatada pela pesquisa nas demais empresas, nas quais os dados indicaram a aspiração dos gestores por pessoas dotadas da capacidade de refletir sobre suas ações na busca da solução de problemas. Todavia, muitos dos processos observados atuam no sentido oposto. A ênfase em treinamentos instrumentais, sistemas de avaliação com foco único no indivíduo, etc.

Mesmo a Empresa B, que pode ser considerada a empresa que reúne as melhores condições para a interação social qualificada propícia para a criação do conhecimento, apresentou indícios inquietantes, na forma da adoção de um sistema de gerenciamento de projetos com um viés de controle acentuado, típico do paradigma clássico.

Foi possível perceber, no estudo empírico, o embate entre as visões paradigmáticas clássica e complexa. Na medida em que estas empresas cresceram, em termos geográficos e populacionais, observou-se a perda de processos de interação criativa e o estabelecimento progressivo de mecanismos de controle. Deste modo, quando se considera a forma como se constrói o conhecimento por meio de um indivíduo ativo conforme a epistemologia genética, constata-se que estes mecanismos reduzem ou eliminam um dos elementos essenciais para a criação do conhecimento.

Em relação aos processos informais na construção do conhecimento, estes aparecem como traço comum tanto para a solução de problemas, quanto para a aprendizagem, sendo ambos essenciais para as organizações pesquisadas.

A criação de conhecimento nas organizações pode ser entendida como uma possibilidade, favorecida ou dificultada pela identidade da organização, mas possível desde que seja permitida a interação qualificada, traduzida em processos formais ou informais que facilitem a construção do conhecimento, ao invés da transmissão de informações.

Entretanto, quando se considera a influência da identidade organizacional sobre os processos,

é importante reconhecer as limitações da atuação do gestor no sentido de induzir interações qualificadas. Observou-se que, quando se diz como as coisas devem ser feitas, anula-se o sujeito, a pessoa enquanto ser pensante. Ao contrário, quando o problema é colocado permitindo-se que o funcionário busque a solução, está se reconhecendo o sujeito que reflete e que pensa, portanto criando a interação qualificada.

Para finalizar, é digna de registro a observação na dinâmica das organizações estudadas da recorrência dos constantes movimentos de desequilíbrio e de tentativas de equilíbrio, fenômenos estes que, à semelhança do que ocorre no desenvolvimento da ontogênese, não obedecem a um processo evolutivo contínuo, mas que podem também retroceder em função de condições do ambiente sócio-econômico.

É aqui que reside a argumentação favorável a possíveis ações psicopedagógicas nos espaços organizacionais, possibilitando maior envolvimento e participação na reflexão e criação de soluções pautadas pelos conhecimentos partilhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou levantar a hipótese de que novos modelos organizacionais devam ser desenvolvidos, fugindo do estatuto paradigmático clássico de controle, privilegiando estruturas e processos que permitam ao sujeito o exercício das operações formais que permitem a emergência do novo.

Entendendo-se o conhecimento como um dos elementos básicos para o crescimento e sobrevivência lucrativa das empresas, coloca-se o conflito entre a tendência normatizadora e controladora que acompanha o crescimento da organização e a interação qualificada que permite a criação de conhecimento.

Nesse sentido, os resultados e as discussões encaminhadas na pesquisa realizada abrem a perspectiva de uma reflexão psicopedagógica sobre as múltiplas interações e condições em que se inscrevem os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem pelos

indivíduos e grupos nos espaços organizacionais.

A pergunta norteadora deste estudo acha-se, assim, plenamente respondida, na medida em que se pode apreender os movimentos e ações implementadas pelas empresas na tentativa de construir e manter sua identidade, ao mesmo tempo em que se abrem para os desafios que as ameaçam. Ou seja, a demanda é de abertura para a construção de um conhecimento novo, não fragmentado, não exclusivo, não sectário, na visão de uma psicopedagogia nas organizações.

A escolha de um referencial teórico pautado de um lado por uma leitura psicológica do sujeito do conhecimento, a epistemologia genética de Piaget, e de outro, por uma perspectiva da complexidade responde à emergência de leituras interdisciplinares para a compreensão dos fenômenos complexos da atualidade. E esta postura interdisciplinar coaduna com o caráter da Psicopedagogia. Fica, portanto, aberto o desafio para o desenvolvimento de ações psicopedagógicas nos espaços organizacionais.

SUMMARY

The construction of knowledge in the organizational environment:
a psychopedagogical perspective

This paper aims to identify and analyze the formal and informal processes of creation and transmission of knowledge in the organizational environment. As an answer to this challenge that currently demand organizations, was made an investigation to respond how the knowledge is created and shared and whether that process could be understood in a psychopedagogical perspective. The theoretical reference of genetic epistemology of Jean Piaget gave support to the definition of knowledge in the conjunction between the subject action and his self reflection, inserted in the context of social interaction. The reality was understood through dialectic vision own of complex paradigm and it was chosen as the optimal approach to provide a concept of organization in line with the Piaget definition of knowledge. The ideas from both perspectives were confirmed as complementary in the analysis made in this work. The empirical study was conducted through a case study of multiple in three companies from different segments of services, allowing the diversity of cases examined. The results helped confirm that, in many of the processes of creation and transmission of knowledge in an organization, more important than the content, are the ways in which they are operated. The identification, characterization and analysis of the processes at work in these companies, under a complex and constructivist point of view, can help to check the recurrence of stages of development on organizational scale, which brings significant clues for psychopedagogical actions in organizations.

KEY WORDS: Knowledge. Psychopedagogy.

REFERÊNCIAS

1. Bleauclair J. A questão dos sentidos: modos de pensar (e movimentar) o aprende-reinsinar nas organizações do século XXI. *Construção Psicopedagógica*. 2007;15(12). Disponível em http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542007001100004&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em 05 de junho de 2008.
2. Fagali EQ. Desafios da aprendizagem do segundo milênio: articulações entre o micro e macrossistema e contribuições da Psicopedagogia Institucional nos contextos da família, da saúde e da empresa. In: Scoz B et al., orgs. *Aprendizagem – tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia; 2006. p.11-28.
3. Nascimento CT. A Psicopedagogia e a aprendizagem organizacional: a importância da gestão do conhecimento na administração de recursos humanos. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1027>. Acesso em 05 de junho de 2008.
4. Pacheco JA. *Conhecimento nas organizações – uma investigação de seus fundamentos [Dissertação de Mestrado]*. São Paulo: PUC;2006.
5. Pulaski MAS. *Compreendendo Piaget – uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: LTC;1986. p.212-5.
6. Freitag B. *Sociedade e consciência*. São Paulo:Cortez;1993.
7. Piaget J. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre:Artes Médicas;1995.
8. Piaget J. *A tomada de consciência*. São Paulo:Melhoramentos;1978.
9. Becker F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed;2003.
10. Morin E. *Ciência com consciência*. 6ª ed. Rio de Janeiro:Bertrand Brasil;2004. p.112.
11. Morin E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 5ª ed. São Paulo: Cortez;2002.

Trabalho realizado nas seguintes empresas: Cushman & Wakefield Semco Gerenciamento de Ativos Ltda, ERM Brasil Ltda, Semco Manutenção Volante, São Paulo, SP.

*Artigo recebido: 22/09/2008
Aprovado: 15/10/2008*

DESEMPENHO NEUROPSICOLÓGICO E FONOAUDIOLÓGICO DE CRIANÇAS COM DISLEXIA DO DESENVOLVIMENTO

Ricardo Franco de Lima; Cíntia Alves Salgado; Sylvania Maria Ciasca

RESUMO - O objetivo deste estudo foi descrever o desempenho de crianças com dislexia do desenvolvimento por meio de uma bateria de avaliação neuropsicológica e fonoaudiológica. Participaram deste estudo 6 crianças de ambos os gêneros, com idade entre 9 e 11 anos. O protocolo de avaliação foi composto pelos seguintes instrumentos: a) para a avaliação neuropsicológica: Escala de Inteligência Wechsler, Teste Gestáltico Visomotor de Bender, Bateria Luria Nebraska, Testes de Cancelamento, Teste das Trilhas, Teste de Stroop, Torre de Londres, Teste Wisconsin, Inventário de Depressão Infantil e Inventário de Comportamentos na Infância e Adolescência; b) para a avaliação fonoaudiológica: prova de Nomeação Automática Rápida, Prova de Consciência Fonológica, leitura oral e escrita sob ditado, nível de leitura e redação temática. Os resultados evidenciaram que as crianças com dislexia apresentam alterações no tempo de nomeação para material verbal, dificuldades em provas de rima, segmentação, manipulação e transposição fonêmicas, nível de leitura aquém do esperado para escolaridade, escrita com trocas fonológicas e ortográficas. Apresentaram nível intelectual dentro da média esperada para a idade cronológica e prejuízos principalmente nas atividades que envolveram funções perceptuais, de memória, atenção e funções executivas. É fundamental que crianças com queixas escolares façam avaliação interdisciplinar, pois os achados auxiliam um diagnóstico preciso.

UNITERMOS: Dislexia. Transtornos da linguagem. Avaliação. Educação.

Ricardo Franco de Lima - Psicólogo com aprimoramento em Neurologia Infantil – Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP.

Cíntia Alves Salgado - Fonoaudióloga, doutoranda em Ciências Médicas – Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP.

Sylvia Maria Ciasca - Neuropsicóloga, Livre Docente em Neurologia Infantil - Faculdade de Ciências Médicas – UNICAMP.

Correspondência

Ricardo Franco de Lima

Rua Jorge Miranda, 104, ap. 43 – Botafogo – Campinas, SP. - CEP: 13020-180.

E-mail: rilima@fcm.unicamp.br

INTRODUÇÃO

De acordo com o DSM-IV-TR¹, a Dislexia do Desenvolvimento é definida como um transtorno específico de aprendizagem, caracterizada por um desempenho escolar na leitura/escrita inferior ao esperado para a idade cronológica, escolaridade e ao nível cognitivo/intelectual do indivíduo.

Do ponto de vista neuropsicológico, a dislexia é considerada uma disfunção do Sistema Nervoso Central, que compromete a aquisição e o desenvolvimento das habilidades escolares, tendo como critérios de exclusão o rebaixamento intelectual, déficits sensoriais (visual, auditivo), déficits motores significativos, com condições supostamente adequadas de aprendizagem e ausência de problemas psicossociais².

Indivíduos com dislexia apresentam déficits específicos nas funções neuropsicológicas, como no processamento visual e auditivo, sistema fonológico da linguagem³⁻⁶, atenção⁷ e funções executivas⁸.

Estudos compararam o desempenho de um grupo de 21 crianças disléxicas e controle, sendo onze com dislexia e dez do grupo controle, em tarefas de atenção espacial com medidas de tempo de reação⁹. A conclusão foi que crianças com dislexia exibiram déficit na atenção espacial, possivelmente relacionada a uma disfunção no córtex parietal direito. De acordo com os autores, há uma relação entre a distribuição espacial anômala dos recursos de atenção visual e o quadro da dislexia. Outro estudo indicou que o distúrbio de leitura pode ser caracterizado por uma distribuição difusa dos recursos de processamento visual, corroborando com os achados sobre o déficit no sistema magnocelular na dislexia¹⁰. Estudo realizado com 25 crianças com dislexia com idade entre 10 a 12 e comparadas a um grupo controle demonstrou que os disléxicos exibiam um padrão de respostas mais lento em tarefas de atenção e leitura, também exibiram déficit atencional para estímulos visuais¹¹. Os autores sugerem que os indivíduos com dislexia apresentam problemas no recrutamento de recursos cognitivos necessários para o desempenho de tarefas complexas de tempo de reação e fluência de leitura.

Com relação às funções executivas, apesar de sua importância para o desenvolvimento da habilidade de leitura, sua avaliação tem sido negligenciada nos estudos da dislexia.

Pesquisadores avaliaram as funções executivas de inibição, planejamento, sequenciamento e organização em adultos disléxicos e encontraram déficits nas funções de inibição de distratores, “span” de dígitos, fluência verbal e no sequenciamento temporal de eventos que estão associadas ao funcionamento do córtex pré-frontal¹².

Um grupo de estudiosos comparou crianças e adolescentes em dois grupos clínicos com distúrbio de leitura, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a um grupo controle em tarefas que exigiam habilidades de velocidade de processamento, sendo: subteste Código do WISC-R, Trail Making Test (A/B), RAN, Stroop Test, Stop Signal Test, Gordon Diagnostic Test, Colorado Perceptual Speed Test e ETS Identical Pictures Test. Os resultados indicaram que em ambos os grupos clínicos houve déficit geral de velocidade de processamento de informações, sendo este considerado um fator cognitivo de risco¹³.

Recentemente, tem-se demonstrado que a Dislexia do Desenvolvimento é acompanhada por alterações nas funções neuropsicológicas e fonológicas, principalmente de organização percepto-motora, processamento visual e auditivo e no sistema fonológico da informação, indicando disfunções na região associativa têmporo-parieto-occipital^{3,6}.

Estudos de caso com crianças com dislexia do tipo mista, evidenciaram déficits em provas específicas de leitura/escrita, consciência fonológica, maior frequência de erros na escrita sob ditado de palavras irregulares de baixa frequência, palavras inventadas irregulares e com regra, trocas surdas-sonoras na escrita, memória de curto prazo e de trabalho, organização percepto-motora, falta de concentração, sinais neurológicos menores (*soft signs*), além de indicarem a importância da realização de avaliação interdisciplinar para o diagnóstico^{2,6}.

A hipótese de que o déficit fonológico é a principal etiologia da dislexia do desenvolvimento vem sendo largamente estudada, o que se confirma quando estas crianças são comparadas ao grupo controles, em que apresentam desempenho abaixo em provas de leitura, principalmente em habilidades relacionadas à leitura de não palavras¹⁴.

A importante relação entre as neurociências e a educação pode favorecer uma melhor compreensão do processo ensino-aprendizagem, principalmente quando relacionado às dificuldades de leitura, em crianças disléxicas, favorecendo a discussão para futuras investigações na área¹⁵.

OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi descrever o desempenho cognitivo-lingüístico de uma amostra de crianças com dislexia do desenvolvimento em uma bateria de avaliação neuropsicológica e fonoaudiológica.

MÉTODO

Participantes

Os participantes foram selecionados dentre as crianças encaminhadas ao Laboratório de Pesquisa em Dificuldades, Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos da Atenção (DISAPRE) da UNICAMP com queixas de dificuldades de leitura e escrita e/ou hipótese diagnóstica de dislexia.

Após a avaliação de 34 crianças que vieram com a queixa principal de dislexia, no período de abril de 2007 a julho de 2008, apenas 6 crianças foram incluídas no estudo com o diagnóstico, sendo 3 meninos e 3 meninas, com faixa etária de 9 a 11 anos de idade, estudantes da 4º ao 6º ano (antiga 3ª a 5ª série) do Ensino Fundamental da região metropolitana da cidade de Campinas/SP, de Jundiaí/SP e do Estado de Minas Gerais.

Materiais e Procedimentos

Inicialmente, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas-UNICAMP, sob os protocolos

nº 215/2007 e 648/2007. Em seguida, as crianças foram selecionadas de acordo com critérios de inclusão e exclusão e após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais, foram avaliadas pelos profissionais da equipe interdisciplinar, em sessões individuais, de acordo com o protocolo composto pelos instrumentos citados a seguir.

Avaliação Neuropsicológica

- a) Avaliação Breve de Leitura, Escrita e Cálculo: que avalia as habilidades escolares básicas¹⁶;
- b) Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - WISC-III: nível intelectual e diferentes funções neuropsicológicas¹⁷;
- c) Teste Gestáltico Visomotor de Bender - B-SPG: maturidade visomotora¹⁸;
- d) Teste Luria Nebraska para crianças - TLN-C: instrumento de *screening* de funções neuropsicológicas e escolares¹⁹;
- e) Testes de Cancelamento: Figuras Geométricas e Letras em Fileiras - TC: atenção sustentada visual²⁰;
- f) Teste das Trilhas - TMT - A/B: atenção sustentada visual, alternada e flexibilidade cognitiva²¹;
- g) Teste Cor-Palavra de Stroop - SCWT: atenção seletiva visual e capacidade de inibição cognitiva²¹;
- h) Torre de Londres - TOL: capacidade de planejamento²²;
- i) Teste Wisconsin de Classificação de Cartas - WCST: capacidade de mudança de estratégias cognitivas²³;
- j) Inventário de Depressão Infantil - CDI: sintomatologia depressiva com escore de corte de 17 pontos^{24,25};
- k) Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência - CBCL: questionário aplicado com os pais para verificação de queixas agrupadas em escala de comportamentos internalizantes, externalizantes e outros²⁶.

A análise dos resultados da avaliação neuropsicológica foi realizada de maneira quantitativa, de acordo com os escores obtidos, e de maneira qualitativa, seguindo as

características do desempenho²⁷. Os dados foram agrupados de acordo com os objetivos de cada teste e função cortical avaliada: atenção, memória, percepção, função motora, funções executivas, funções intelectuais e habilidades escolares, aspectos emocionais e comportamentais.

Avaliação Fonoaudiológica

- a) Prova de Nomeação Automática Rápida - RAN: que avalia o acesso ao léxico mental, um dos componentes do processamento fonológico^{28,29};
- b) Prova de Consciência Fonológica: PCF: metalinguagem³⁰;
- c) Leitura oral: uso das rotas de leitura³¹;
- d) Escrita sob ditado: análise qualitativa de trocas fonológicas e ortográficas³¹;
- e) Nível de leitura: fase do desenvolvimento da leitura-logográfico, alfabético e ortográfico³²;
- f) Redação Temática: análise qualitativa de aspectos formais da escrita e elaboração de texto.

Após as avaliações, os dados foram tabulados e analisados estatisticamente com o Programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

RESULTADOS

Com relação às queixas escolares, todas as crianças foram encaminhadas com queixas específicas de leitura e escrita e hipótese diagnóstica de dislexia. Além dessas, duas crianças também tinham queixas de retraimento, tristeza e timidez. Da amostra, três crianças freqüentavam escolas particulares e três, escolas públicas.

Quanto ao desenvolvimento neuropsicomotor, todas as crianças apresentavam histórico de atraso na aquisição e desenvolvimento da linguagem e antecedente familiar positivo para dificuldades de aprendizagem envolvendo pais, irmãos e avós.

Os resultados do WISC-III mostraram que todas as crianças apresentavam nível intelectual adequado para a faixa etária, com médias do Quociente de Inteligência (QI) Total de 105,33 ± 15,32, QI Verbal de 104,33 ± 17,66 e QI de Execução de 105,83 ± 12,80. Não houve

discrepância entre os escores das funções verbais e visuo-espaciais (QI Verbal e de Execução).

Os dados agrupados da avaliação neuropsicológica, de acordo com a função cortical avaliada, podem ser vistos na Tabela 1.

Nas tarefas de atenção sustentada visual, foram observadas dificuldades na capacidade de controle atencional, principalmente diante de grande demanda de estímulos visuais com componentes lingüísticos (letras), comprometendo o rastreamento visual, evidenciado pelo aumento no tempo de reação/resolução das tarefas, número de erros e uso desorganizado de estratégias de resolução. Com relação às tarefas de atenção sustentada auditiva, o desempenho foi mais satisfatório quando comparada à visual.

Não foram observadas dificuldades nas capacidades básicas de recepção das informações visuais, de modo que as crianças foram capazes de discriminar cores, formas geométricas e objetos. Também tiveram bom desempenho nas tarefas de organização visual, nas quais deveriam dar sentido a estímulos incompletos, fragmentados, organizando a atividade de reconhecimento visual. No entanto, apresentaram dificuldades em tarefas de organização visoespacial. Tiveram bom desempenho em compreensão de informações verbais e em percepção tátil (estereognosia, reconhecimento de objetos e texturas pelo tato), mas rebaixamento no desempenho na reprodução de estruturas rítmicas e adaptação ao ritmo.

A metade das crianças apresentou dificuldades no desempenho nos testes de memória imediata nas modalidades visual (para seqüência de figuras) e auditivo (para frases, seqüência de palavras e dígitos).

Algumas crianças tiveram dificuldades em atividades motoras que envolviam as funções de coordenação motora global e fina (com discretas sincinesias contralaterais e de imitação), equilíbrio, dissociação de movimentos e reconhecimento de esquerda e direita em si e no outro. Todas as crianças avaliadas tinham lateralidade homogênea à direita (de olho, mão e pé).

Tabela 1 - Frequência das crianças com e sem dificuldades nas funções corticais avaliadas.

Funções Corticais		Com dificuldades		Sem dificuldades	
		F	%	F	%
Atenção	Sustentada Auditiva	1	16,7	5	83,3
	Sustentada Visual	4	66,7	2	33,3
Visual	Organização Visual	1	16,7	5	83,3
	Org. Visuo-Espacial	4	66,7	2	33,3
Auditiva	Compreensão	1	16,7	5	83,3
Tátil	Discriminação	0	0	6	100
Memória	Imediata Auditiva	3	50,0	3	50,0
	Imediata Visual	3	50,0	3	50,0
Motora	Habilidades Motoras	4	66,7	2	33,3
Funções Executiva	Flexibilidade	4	66,7	2	33,3
	Inibição Cognitiva	5	83,3	1	16,7
	Planejamento	3	50,0	3	50,0
	Estratégias Cognitivas	5	83,3	1	16,7
	Memória Operacional	6	100	0	00
Habilidades Escolares	Leitura	6	100	0	00
	Escrita	6	100	0	00
	Cálculo	0	0	6	100

F = Frequência.

Com relação às funções executivas, os resultados da avaliação qualitativa e quantitativa mostraram que as crianças tiveram dificuldades em alguns aspectos, como: flexibilidade cognitiva (atenção alternada), inibição cognitiva (atenção seletiva visual), na capacidade de mudança de estratégias cognitivas diante de contingências do ambiente, avaliação do próprio desempenho e memória de trabalho para estímulo verbal.

Na avaliação dos aspectos emocionais e comportamentais por meio do relato dos pais, houve, de modo geral, maior frequência de queixas referentes à categoria "outras" (25,6%), principalmente sociais e de atenção. Quando comparadas as queixas das categorias de comportamentos internalizantes e externalizantes, houve maior frequência de queixas do primeiro tipo (22,4%), principalmente de ansiedade/depressão.

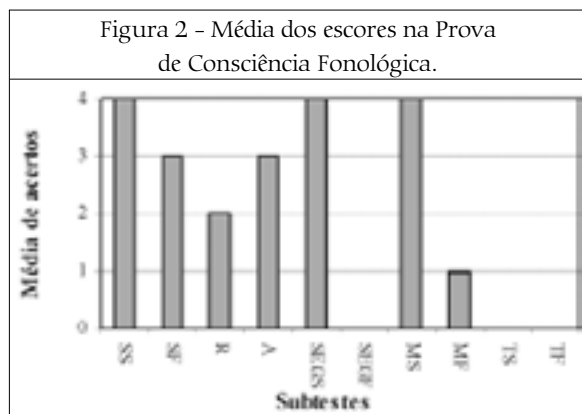
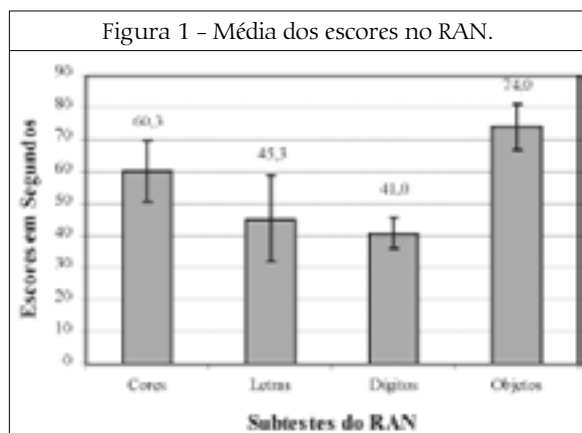
Com relação à sintomatologia depressiva, nenhuma das crianças ultrapassou o ponto de corte para sintomatologia significativa, os escores variaram de 1 a 9 e a média geral dos escores foi

de $4,67 \pm 2,66$. Os principais sintomas relatados foram de comparação de seu desempenho com o de seus pares, pessimismo em relação ao futuro, temor de que coisas ruins vão acontecer e preocupação. Devido às queixas familiares e escolares e observações clínicas, duas crianças foram encaminhadas para a avaliação psiquiátrica e confirmado o diagnóstico de depressão infantil como comorbidade.

Os resultados da avaliação fonoaudiológica, na Prova de Nomeação Automática rápida (RAN), indicam que as crianças apresentaram tempo aumentado para as nomeações de cores, letras, dígitos e objetos (Figura 1).

Na Prova de Consciência Fonológica, as crianças apresentaram escores abaixo da média esperada para escolaridade no escore total, com dificuldades em provas de rima, segmentação e manipulação fonêmicas e transposição silábica e fonêmica (Figura 2).

Quanto aos aspectos da leitura oral e escrita sob ditado, ocorreram maiores erros em palavras de baixa frequência irregulares e regra, tanto



Legenda: SS: síntese silábica, SF: síntese fonêmica, R: Rima, A: aliteração, SEGS: segmentação silábica, SEGF: segmentação fonêmica, MS: manipulação silábica, MF: Manipulação fonêmica, TS: transposição silábica, TF: transposição fonêmica.

ortográficas como fonológicas, e pseudopalavras regulares, irregulares e regra, principalmente quando se refere a trocas de origem fonológicas. Os erros ocorreram tanto na leitura oral das crianças que estão em nível de leitura alfabético como na escrita sob ditado.

Ao avaliar o nível de leitura observamos que apenas uma delas, do gênero masculino, está em nível de leitura logográfico, sendo que as demais (cinco crianças) encontram-se no nível de leitura alfabético. Estes resultados demonstram que todas as crianças deste estudo apresentam nível de leitura aquém do esperado para sua idade e escolaridade.

Quanto à produção de escrita pela redação temática: a) aspectos formais do texto, em situação de produção de textual - verificamos que quatro crianças utilizaram uso diferenciado de letra de fôrma/cursiva, as demais (duas crianças) utilizaram ainda a letra de fôrma, não mais esperada para sua escolaridade, porém todos apresentaram alteração no traçado da cursiva, caracterizando uma disgrafia funcional presente no quadro; não utilização de pontuação, erros de ortografia e trocas fonológicas, assim como na escrita sob ditado; b) aspectos referentes à elaboração do texto - as seis crianças apresentaram dificuldades na coerência textual, sendo que todas utilizaram a forma de texto descritiva, porém uma criança escreveu apenas palavras isoladas, a qual apresentou nível de leitura logográfico.

DISCUSSÃO

O objetivo do estudo foi descrever o desempenho cognitivo-lingüístico de crianças com dislexia do desenvolvimento em instrumentos que avaliam funções corticais e de linguagem.

Os resultados indicaram a presença de alguns sinais indicativos na história pregressa da criança com dislexia do desenvolvimento, tais como o atraso no desenvolvimento da fala/linguagem e antecedente familiar positivo para dificuldades de aprendizagem, conforme indicam os estudos nacionais³³ e internacionais³⁴, de modo que o distúrbio de aprendizagem parece ter um componente genético, além das condições de desenvolvimento e ambientais.

As avaliações realizadas permitiram evidenciar os diferentes comprometimentos na criança com dislexia do desenvolvimento e que subjazem às dificuldades nas habilidades específicas de leitura e escrita.

Na avaliação intelectual, não houve discrepância entre os escores da Escala Verbal e de Execução do WISC-III, conforme descreve algumas pesquisas³⁵, de modo que tal discrepância pode não ser um critério diagnóstico, uma vez que podemos ter diferentes tipos de dislexia e níveis de dificuldades exibindo padrões neuropsicológicos diferenciados.

Em nosso trabalho, pudemos observar que as crianças com dislexia apresentam dificuldade no desempenho de tarefas de atenção sustentada visual. Alguns modelos teóricos têm discutido que déficits na atenção visual podem acompanhar os déficits no processamento fonológico da linguagem e na consciência fonológica e explicar as dificuldades nas habilidades de leitura/escrita da dislexia⁷.

A leitura pressupõe como mecanismo intrínseco tanto a capacidade para selecionar uma área específica do campo visual, quanto processar informações relevantes e filtrar as informações irrelevantes e distratoras³⁶. Este mecanismo, conhecido como atenção espacial, atua como um filtro que acentua as informações do alvo (facilitação) ou suprime informações dos objetos distratores (inibição) ou ambos³⁷. A leitura envolve também a identificação rápida e correta dos estímulos visuais, como as letras e palavras e o processamento dos estímulos visuais depende não somente da integridade dos sistemas visuais, periférico e central, mas também dos sistemas atencionais¹¹. No processo de leitura é necessária a integração das informações do processamento visual (discriminação, organização visual e visuo-espacial) dos símbolos gráficos (grafemas/letras), auditivo/lingüístico (decodificação fonológica, conversão grafema-fonema)³⁸ e requerem capacidade e controle atencional e a mediação das funções executivas.

Outros estudos também mostraram a presença do déficit de atenção visual^{9,10} e indicam distribuição anômala e difusa dos recursos de processamento da atenção visual, que pode estar possivelmente relacionada a uma disfunção no córtex parietal direito. De acordo com pesquisadores¹¹, os indivíduos com dislexia apresentam problemas no recrutamento de recursos cognitivos necessários para o desempenho de tarefas complexas de tempo de reação e fluência de leitura.

Em nosso estudo, o desempenho foi melhor na atenção sustentada auditiva, no entanto, um dos testes que avaliou tal função também envolvia habilidade lógico-matemática e, uma vez que as

crianças não apresentam dificuldades nessa habilidade, a média do escore em atenção pode ter sido aumentada.

Os resultados também mostraram que a dislexia pode ser acompanhada por distúrbios em alguns aspectos das funções executivas, principalmente em flexibilidade, capacidade de inibição cognitiva, uso e mudanças de estratégias cognitivas e memória de trabalho para material auditivo. Resultados similares foram observados por pesquisadores importantes na área⁸ com instrumentos semelhantes de avaliação aos utilizados em nosso estudo. De acordo com os autores, além das disfunções no córtex parietal e temporal, o indivíduo com dislexia também pode apresentar envolvimento de regiões frontais, de modo que o efeito do tratamento do que nomeiam de disfunção executiva do distúrbio de leitura e escrita pode ser interessante e importante para outras pesquisas.

Além dos aspectos neuropsicológicos, observamos que a dislexia pode ser acompanhada por determinadas características emocionais e comportamentais, com maior frequência de queixas familiares de comportamentos internalizantes (principalmente de ansiedade/depressão) e auto-relato das crianças de sintomas depressivos e duas crianças da amostra com comorbidade do quadro depressivo. Apesar da escassez de estudos que abordam esse tema na dislexia, nota-se que o distúrbio de aprendizagem pode ser um fator de risco para o desenvolvimento de transtornos emocionais e comportamentais, uma vez que as crianças tendem a se comparar com seus colegas, se preocupam mais com seu desempenho e podem apresentar uma distorção de seu autoconceito. Este aspecto também foi abordado por estudiosos que indicaram que crianças com distúrbios de leitura são mais propensas a desenvolver transtornos internalizantes, principalmente depressão e ansiedade³⁹.

No que se relaciona ao desempenho em leitura de crianças com dislexia, observamos o quanto é importante avaliar o nível de leitura, já que nestas crianças ele está aquém do esperado para a

escolaridade, e o quanto é importante identificar que nível esta criança se encontra para um melhor direcionamento interventivo, como relatam autores brasileiros⁴⁰.

Outra característica que aparece na criança com dislexia é a dificuldade cognitivo-lingüística, principalmente quando lidamos com material verbal, ou seja, as alterações que apresentam no acesso ao léxico mental, consciência fonológica, atenção, alguns aspectos das funções executivas que corroboram com dados da literatura^{8,9,38}.

CONCLUSÃO

Os resultados demonstram a relação entre os sintomas primários e complementares neste grupo de crianças estudadas com o quadro da dislexia

do desenvolvimento, sendo de fundamental importância a avaliação interdisciplinar, pois os achados auxiliam um diagnóstico preciso e o planejamento da intervenção. Os resultados também sugerem que, além de disfunções em áreas do córtex temporal, possíveis alterações no córtex frontal podem acompanhar os sintomas da dislexia, evidenciados, em nosso estudo, por dificuldades na atenção e nas funções executivas.

Essas dificuldades apresentadas pelas crianças com dislexia do desenvolvimento ficam evidentes no contexto da sala de aula e em seu processo de aprendizagem, de modo que seu estudo deve ser melhor explorado, buscando as contribuições das neurociências para o esclarecimento das estratégias de manejo na escola.

SUMMARY

Neuropsychological and phonological performance in children with developmental dyslexia

The objective of the present study was describing the findings of the neuropsychologic and phonologic evaluation battery in a sample of developmental dyslexic children. It was used at this study six participants with both genders, and age between 9 to 11 years old. The protocol of evaluating was composed by followed instruments: a) neuropsychological evaluation - Wechsler Intelligence Scales, Gestaltic Visomotor Bender Test, Luria Nebraska Test, Canceling Tests, Trail Making Test, Stroop Color Word Test, Tower of London, Wisconsin Card Sorting Test, Children's Depressive Inventory, Child Behavior Checklist; b) phonologic evaluation - Rapid Automatized Naming Test, Phonological Awareness Test, test of reading and writing, level of reading. The results evidencing that the dyslexic children have shown alterations in the time of nomination for verbal material, difficulties in the him/her proves, segmentation and transposition phonemics, lecture levels less of the scholar age and writing with phonologic and orthographic changes. The children shown intellectual level compatible for chronologic age and damage mainly in the activities that involve perceptual functions, of memory, attention and executives functions. It is fundamental the multidisciplinary evaluation because the findings support a precise diagnostic and the planning of the intervention.

KEY WORDS: Dyslexia. Language disorders. Evaluation. Education.

REFERÊNCIAS

1. DSM-IV-TR. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 4ª ed. Revisão e Tradução: Dornelles C. Porto Alegre:Artes Médicas;1995.
2. Pestun MSV, Ciasca SM, Gonçalves VMG. A importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico de dislexia do desenvolvimento: relato de caso. *Arq Neuro-Psiquiatr.* 2002;60(2):328-32.
3. Pino JAH, Harb SL, Bassi NSJ, Samper GPS. Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Psicología desde el Caribe.* 2007;19:222-68.
4. Moores E. Deficits in dyslexia: barking up the wrong tree? *Dyslexia.* 2004;10(4):289-98.
5. Galaburda AM, Cestnick L. Dislexia del desarrollo. *Rev Neurol.* 2003;36(Suppl 1):S3-9.
6. Salgado CA, Pinheiro A, Sassi AG, Tabaquim MLM, Ciasca SM, Capellini SA. Avaliação fonoaudiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso. *Salusvita.* 2006;25(1):91-103.
7. Valdois S, Bosse, ML, Tainturie MJ. The cognitive deficits responsible for developmental dyslexia: review of evidence for a selective visual attentional disorder. *Dyslexia.* 2004;10(4):339-63.
8. Reiter A, Tucha O, Lange KW. Executive functions in children with dyslexia. *Dyslexia.* 2005;11(2):116-31.
9. Facoetti A, Molteni M. The gradient of visual attention in developmental dyslexia. *Neuropsychologia.* 2001;39(4):352-7.
10. Facoetti A, Paganoni P, Lorusso ML. *The spatial distribution of visual attention in developmental dyslexia. Exp Brain Res.* 2000;132(4):531-8.
11. Heiervang E, Hugdahl K. Impaired visual attention in children with dyslexia. *J Learn Disabil.* 2003;36(1):68-73.
12. Brosnan M, Demetre J, Hamill S, Robson K, Shepherd H, Cody G. Executive functioning in adults and children with developmental dyslexia. *Neuropsychologia.* 2002;40(12):2144-55.
13. Shanahan MA, Pennington BF, Yerys BE, Scott A, Boada R, Willcutt EG, et al. Processing speed deficits in attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *J Abnorm Child Psychol.* 2006;34(5):585-602.
14. Herrmann JA, Matyas T, Pratt C. Meta-analysis of the nonword reading deficit in specific reading disorder. *Dyslexia.* 2006;12(3):195-221.
15. Escribano CL. Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Rev Neurol.* 2007;44(3):173-80.
16. Lima RF, Mello RJL, Massoni I, Ciasca SM. Avaliação breve de leitura, escrita e cálculo/ DISAPRE. São Paulo:Departamento de Neurologia, Faculdade de Ciências Médicas;2005. (não publicado)
17. Figueiredo VLM. WISC-III: escala de Inteligência Wechsler para crianças - manual. Adaptação e padronização de uma amostra brasileira. São Paulo:Casa do Psicólogo;2002.
18. Sisto FF, Noronha APP, Santos AAA. Teste Gestáltico Visomotor de Bender - Sistema de Pontuação Gradual (B-SPG). Manual. São Paulo:Vetor;2005.
19. Lima RF, Mello RJL, Massoni I, Riechi TIJS, Ciasca SM. Teste Luria Nebraska - C. São Paulo:Departamento de Neurologia, Faculdade de Ciências Médicas;2005. (não publicado)
20. Toledo MM. Comparação do diagnóstico e resposta a um treino de atenção sustentada, seletiva e alternada em crianças com TDA/H [Tese]. Campinas:Universidade Estadual de Campinas;2005.
21. Spreen O, Strauss E. A compendium of neuropsychological tests- administration, norms and commentary. New York:Oxford University Press;1991.
22. Tunstall, JR. Improving the utility of Tower of London: a Neuropsychological Test of Planning [Tese]. School of Applied Psychology, Faculty of Healthy Sciences, Griffith University;1999.

23. Cunha JAC, Trentini CM, Argimon IL, Oliveira MS, Werlang BG, Prieb RG. Teste Wisconsin de classificação de cartas: manual revisado e ampliado. São Paulo:Casa do Psicólogo;2005.
24. Kovacs M. Children depression inventory CDI: Manual. New York:Multi-Health Systems;1992.
25. Gouveia VV, Barbosa GA, Almeida HJF, Gaião AA. Inventário de depressão infantil - CDI: estudo de adaptação com escolares de João Pessoa. J Bras Psiquiatr. 1995;44(7):345-9.
26. Bordin IAS, Mari JJ, Caeiro MF. Validação da versão brasileira do "Child Behavior Checklist" (CBCL) (Inventário de comportamentos da infância e adolescência): dados preliminares. Rev ABP-APAL. 1995;17(2):55-66.
27. Lezak MD. Neuropsychological assessment. New York:Oxford University Press;2005.
28. Denckla MB, Rudel RG. Rapid automatized naming of pictured objects, colors, letters and numbers by normal children. Cortex. 1974;10(2):186-202.
29. Ferreira TL, Capellini AS, Ciasca SM, Tonelotto JMF. Desempenho de escolares leitores proficientes na prova de velocidade de recodificação fonológica. Temas Desenvol. 2003;12(29):26-32.
30. Capovilla AGS, Capovilla FC. Prova de consciência fonológica: desenvolvimento de dez habilidades da pré-escola à segunda série. Temas Desenvol. 1998;7(37):14-20.
31. Pinheiro AMV. Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva. Campinas:Psy II;1994.
32. Condemarin M, Blomquist M. Dislexia: manual de leitura corretiva. Porto Alegre:Artes Médicas;1989.
33. Lima RF, Mello RJL, Massoni I, Ciasca SM. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um serviço de neurologia infantil. Rev Neurociências. 2006;14(4):185-90.
34. Carroll JM, Snowling MJ. Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. J Child Psychol Psychiatry. 2004;45(3):631-40.
35. Figueiredo VLM, Quevedo L, Gomes G, Pappen L. Habilidades cognitivas de crianças e adolescentes com distúrbio de aprendizagem. Psico USF. 2007;12(2):281-90.
36. LaBerge D, Brown V. Theory of attentional operations in shape identification. Psychological Review 1989;96(1):101-24.
37. Cave KR, Bichot NP. Visuospatial attention: beyond a spotlight model. Psychon Bull Rev. 1999;6(2):204-23.
38. Capellini SA, Ferreira TL, Salgado CA, Ciasca SM. Desempenho de escolares bons leitores, com dislexia e com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em nomeação automática rápida. Rev Soc Bras Fonoaudiol. 2007;12(2):114-9.
39. Willcutt EG, Pennington BF. Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. J Child Psychol Psychiatry. 2000;41(8):1039-48.
40. Salgado CA, Capellini SA. Phonological remediation program in students with developmental dyslexia. Pró-Fono R Atual Cient. 2008;20(1):31-6.

Trabalho realizado no Laboratório de Pesquisa em Dificuldades, Distúrbios de Aprendizagem e Transtornos da Atenção – DISAPRE, Campinas, SP. Trabalho apresentado no Meeting of the International Neuropsychological Society, Buenos Aires, 2008.

*Artigo recebido: 04/06/2008
Aprovado: 13/10/2008*

HABILIDADES DE LEITURA, ESCRITA E LÍNGUA DE SINAIS DE ALUNOS SURDOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: VALIDAÇÃO DE TESTES COMPUTADORIZADOS

James dos Santos Penna; Elizeu Coutinho de Macedo

RESUMO - O estudo validou a bateria computadorizada de 11 testes para Avaliação de Leitura, Escrita e Língua de Sinais, com 44 alunos surdos de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. Encontrou correlações positivas entre 10 dos 11 testes, exceto o de vocabulário receptivo de língua de sinais.

UNITERMOS: Surdez. Avaliação. Computadores.

INTRODUÇÃO

Alunos surdos apresentam significativas dificuldades de leitura e escrita, o que compromete seu nível de escolarização. Dificuldades escolares que os surdos apresentam nas diversas disciplinas estão, na maioria das vezes, relacionadas a uma estrutura lingüística pouco desenvolvida, que repercute na educação de modo geral.

Segundo Karnopp e Pereira¹, as práticas pedagógicas têm explorado pouco a capacidade lingüística do aluno surdo. Supõe-se que esse aluno dependa totalmente do professor e do ouvinte para extrair o significado de um texto. Inspeccionando os materiais pedagógicos utilizados por esses alunos, percebe-se que eles tendem a ser inadequados. Dentre essas inadequações, destacam-se textos mal adaptados ou infantilizados. As autoras ressaltam a necessidade de rever e sanar esses materiais.

O desenvolvimento de instrumentos de avaliação e de procedimentos de intervenção pedagógicos pode ajudar a compreender as dificuldades desses alunos e a criar novas estratégias educacionais mais eficazes. As informações provenientes do uso desses instrumentos permitem identificar e mensurar diferentes necessidades e capacidades desses alunos, o que pode auxiliar o professor-intérprete a ensinar leitura e escrita de modo mais eficaz.

Instrumentos computadorizados voltados para a população surda no Brasil vêm sendo desenvolvidos por diferentes grupos de pesquisadores a partir de diferentes abordagens teóricas. Dentre tais instrumentos destacam-se: o "Sign Writer" (Sutton², 1997), "Sign Talk" (Lattuada & Braga³, 1997), "Sign Dic" (Macedo⁴, 1999), "SignoFone" e "BuscaSigno" (Capovilla et al.⁵, 2003). Tais instrumentos têm contribuído para ampliar o domínio da leitura e escrita em

James dos Santos Penna – Professor do Curso de Lato Sensu em Psicopedagogia da Universidade Guarulhos (UnG), Mestre.

Correspondência

James dos Santos Penna

Rua Nossa Sra Mãe dos Homens, 1068 Apto 01 – Gopouva – Guarulhos – SP – CEP: 07091-000

estudantes surdos e ouvintes por meio de dados refinados e concretos do desempenho desses alunos. Além deles, destacam-se também dicionários da Libras (Capovilla & Raphael^{6,7}), que têm documentado o léxico de sinais da Libras, e enciclopédias da Libras (Capovilla & Raphael⁸⁻¹²), que muito têm contribuído para o ensino dessa linguagem.

Instrumentos computadorizados para avaliar habilidades acadêmicas e cognitivas de surdos apresentam algumas vantagens sobre as versões tradicionais baseadas em papel e lápis, tais como menor custo de preparação do material, maior padronização na forma de aplicação e análise automática dos resultados. No entanto, há poucas pesquisas sobre a eficácia de instrumentos computadorizados para avaliar habilidades de leitura, escrita, vocabulário e conhecimento de língua de sinais em surdos brasileiros. São necessárias mais investigações para aperfeiçoar os processos de aprendizagem e aumentar as possibilidades de sucesso de estudantes surdos no mundo letrado.

Macedo et al.¹³ computadorizaram uma Bateria de Avaliação de Leitura, Escrita e Língua de Sinais (Capovilla & Raphael⁸⁻¹²) que é composta de 11 testes destinados a avaliar habilidades de leitura, escrita e conhecimento de Libras em escolares surdos. A *Bales On-line* já está disponível na Internet e pode ser acessada por profissionais previamente cadastrados. A bateria está em processo de teste para sua validação e normatização e resultados preliminares com alunos ouvintes já foram publicados (Macedo et al.¹⁴; Nikaedo et al.¹⁵). Este artigo objetivou avaliar a viabilidade do uso da versão computadorizada da Bateria de Avaliação de Leitura, Escrita e Língua de Sinais (*Bales on-line*)¹³ em escolares surdos de primeiro e segundo ano do ciclo 2 (5^a e 6^a séries).

MÉTODO

Sujeitos

Foram avaliados 44 alunos surdos de 5^a e 6^a séries do ensino fundamental, de três escolas públicas regulares, com sala de recursos para

surdos. A idade média dos participantes foi de 16 anos, sendo metade de cada sexo. Havia 24 alunos com perda auditiva profunda, 9 com perda importante, 8 com perda moderada e 3 com perda leve.

Material

Foi usada a bateria computadorizada de avaliação de linguagem composta de 11 testes de habilidades de leitura, escrita, vocabulário e conhecimento dos sinais da Libras.

Teste 1: O Teste de Competência de **Leitura de Palavras** (TCLP 1.1) contém 70 telas, cada qual com uma figura e um item escrito e duas alternativas de escolha (<CERTO> e <ERRADO>). O item escrito pode ser uma palavra ou uma pseudopalavra, e a palavra pode ou não corresponder à figura. A tarefa do aluno é rejeitar palavras que não correspondam à figura, bem como pseudopalavras, e aceitar palavras que correspondam à figura. Há sete tipos de itens distribuídos aleatoriamente ao longo do teste, com dez itens de teste para cada tipo de par: Eles são: 1) palavras corretas regulares, como MENINA sob figura de menina; 2) palavras corretas irregulares, como TÁXI, sob figura de táxi; 3) palavras com incorreção semântica, como TREM, sob figura de ônibus; 4) pseudopalavras com trocas visuais, como CAEBÇA, sob figura de cabeça; 5) pseudopalavras com trocas fonológicas, como CANCURU sob figura de canguru; 6) pseudopalavras homófonas, como PÁÇARU sob figura de pássaro; 7) pseudopalavras estranhas, como RASSUNO sob figura de mão.

Teste 2: O Teste de Competência de **Leitura de Sentenças** (TCLS 1.1) avalia a compreensão de leitura de sentenças, ou seja, a habilidade de extrair o significado de sentenças de complexidade variável. Apresenta 40 sentenças escritas com extensão, vocabulário e complexidade sintática variável, e requer que o avaliando escolha, entre cinco figuras alternativas, a que melhor corresponde a esse significado.

Testes 3 e 4: Cada uma das duas versões do **Teste de Nomeação de Figuras por Escolha** (TNF1.1-Escolha e TNF2.1-Escolha) contém 36

itens, cada qual composto de uma figura e de quatro palavras escritas. A tarefa é escolher a palavra que melhor corresponde à figura. Avalia o desenvolvimento da competência de leitura e analisa a participação de processos quirêmicos, ortográficos e semânticos, envolvidos na escolha de palavras escritas.

Testes 5 e 6: Cada uma das duas versões do **Teste de Nomeação de Figuras por Escrita** (TNF1.1-Escrita e TNF2.1-Escrita) contém 36 itens, cada qual composto de uma figura e um espaço em branco para que o avaliando a nomeie por escrito.

Testes 7 e 8: Cada uma das duas versões do **Teste de Nomeação de Sinais por Escolha** de palavras escritas (TNS1.1-Escolha e TNS2.1-Escolha) contém 36 itens, cada qual composto de um sinal e de quatro palavras escritas. A tarefa é escolher a palavra que melhor corresponde ao sinal. São computados erros induzidos por distraidores quirêmicos, ortográficos e semânticos.

Testes 9 e 10: Cada uma das duas versões do **Teste de nomeação de sinais por escrita** (TNS1.1-Escrita e TNS2.1-Escrita) contém 36 itens, cada qual composto de um sinal e um espaço em branco para que o avaliando o nomeie por escrito. Avalia o desenvolvimento da competência conjunta de escrita em Português e de compreensão de sinais em Libras.

Teste 11: O Teste de Vocabulário Receptivo de **Sinais da Libras** (TVRSL 3.1) é composto de 66 itens, cada qual com um sinal da Libras e quatro figuras alternativas para a escolha daquela que melhor corresponde ao sinal. O escore de vocabulário receptivo visual de sinais da Libras indica quão bem o aluno compreende esses sinais.

Procedimentos

Os testes foram aplicados no laboratório de informática em grupos de 5 alunos. A ordem de realização dos testes foi determinada aleatoriamente, a fim de evitar o efeito da seqüência de aplicação. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi encaminhado para os pais ou responsáveis.

Foram registrados dados como: identificação pessoal do aluno, escolaridade, tipo de surdez, uso de aparelho, oralização, sinais e dados dos pais. A coleta de dados ocorreu em duas sessões, em dias consecutivos. Os testes foram aplicados aos alunos que já cursaram aulas de informática e que já estavam familiarizados com o uso do computador. Todas as instruções foram dadas por um professor sinalizador e, caso houvesse dúvidas, elas eram esclarecidas antes do início dos testes.

RESULTADOS

Foram computados coeficientes de correlação de Pearson entre cada um dos testes e os demais 10 testes. Análises revelam altas correlações na maioria dos testes. Tanto o TCLP, quanto o TCLS se correlacionaram positivamente com 9 dos 10 testes. A única exceção foi com o TVRSL. Resultados revelam também altas correlações entre os testes de nomeação por escolha ou por escrita. O TNF1.1-Escolha se correlacionou positivamente como o TNF2.1-Escolha e as duas versões do TNF-Escrita. Foram observadas altas correlações entre as duas versões do Teste de Nomeação por Escrita. Os testes de Nomeação de Sinais apresentaram altas correlações entre si. As maiores correlações sempre ocorreu entre os testes com o mesmo tipo de resposta de nomeação. Assim, houve forte correlação entre testes de nomeação por escolha. Houve, também, forte correlação entre testes de nomeação por escrita. Por fim, o TVRSL apresentou os menores coeficientes de correlação com os demais, sendo observadas correlações positivas apenas com a segunda versão dos testes de nomeação de sinais por escrita e escolha. A Tabela 1 sumaria os coeficientes de correlação de Pearson entre os 11 testes da bateria de avaliação de leitura, escrita e vocabulário de língua de sinais de surdos de 5.^a e 6.^a série.

A Análise de variância (*General Linear Model, multivariate*) foi conduzida com os 11 testes, a fim de verificar o efeito da série escolar sobre o desempenho em cada um dos testes, tendo a idade como co-variante. Resultados revelam que a

pontuação dos participantes da 6ª série foi superior à dos da 5ª série para todos os testes, exceto o TVRSL. As diferenças só foram significativas para TCLP e TNF1.1-Escrita. Os alunos da 6ª série acertaram, em média, 9 itens a mais no TCLP, e 6 pontos a mais no TNF1.1-Escrita. A Tabela 2 sumaria os valores médios com os respectivos desvios-padrão para cada um dos 11 testes da Bateria de Avaliação de Leitura, escrita e língua de sinais.

A fim de verificar se a pontuação obtida na versão computadorizada foi semelhante àquela obtida nas versões tradicionais, foi aplicado o teste *t* para uma amostra, tendo como nota de corte o valor médio das notas obtidas pela 5ª e 6ª séries na forma papel e lápis. Os valores de nota de corte foram extraídos das tabelas com dados

normativos já publicados por Capovilla & Raphael⁸⁻¹² dos seguintes testes: TCLP, TCLS, TNF1.1 Escolha e TNF2.1 Escolha. Como as tabelas normativas dos demais testes ainda não foram publicadas, não é possível fazer mais comparações.

DISCUSSÃO

Resultados indicaram correlações significativas entre os 11 testes da bateria computadorizada de avaliação de leitura, escrita e conhecimento de língua de sinais. Assim, os resultados foram bastante semelhantes aos das versões lápis e papel (Capovilla & Raphael⁸⁻¹²). Dentre as diferenças da versão computadorizada dos testes com a tradicional, destacam-se a forma de aplicação dos testes, registro das respostas,

Tabela 1. Coeficientes de correlação de Pearson e nível de significância entre cada um dos 11 testes e os demais da Bateria de Avaliação de Leitura, Escrita e Língua de Sinais para surdos.

	TCLS	TNF1. 1 Escolha	TNF2. 1 Escolha	TNF1. 1 Escr	TNF2. 1 Escr	TNS1. 1 Escolha	TNS2. 1 Escolha	TNS1. 1 Escr	TNS2. 1 Escr	TVRSL
TCLP	0,43 0,003	0,46 0,002	0,60 0,000	0,51 0,000	0,60 0,000	0,53 0,000	0,41 0,005	0,44 0,003	0,38 0,011	0,22 0,157
TCLS		0,72 0,000	0,63 0,000	0,57 0,000	0,62 0,000	0,55 0,000	0,55 0,000	0,41 0,006	0,42 0,005	0,24 0,125
TNF1. 1 Escolha			0,71 0,000	0,44 0,003	0,54 0,000	0,43 0,003	0,44 0,003	0,19 0,219	0,26 0,092	0,28 0,069
TNF2. 1 Escolha				0,62 0,000	0,75 0,000	0,54 0,000	0,50 0,001	0,48 0,001	0,41 0,006	0,20 0,198
TNF1. 1 Escrita					0,71 0,000	0,55 0,000	0,39 0,009	0,54 0,000	0,38 0,010	0,05 0,755
TNF2. 1 Escrita						0,54 0,000	0,42 0,005	0,42 0,005	0,32 0,031	0,08 0,620
TNS1. 1 Escolha							0,39 0,009	0,55 0,000	0,58 0,000	0,12 0,431
TNS2. 1 Escolha								0,68 0,000	0,59 0,000	0,56 0,000
TNS1. 1 Escrita									0,77 0,000	0,29 0,057
TNS2. 1 Escrita										0,33 0,029

qualidade dos estímulos apresentados na tela, impossibilidade de voltar para um item já selecionado, escrita por meio de teclado entre outras. Embora essas diferenças aparentemente produziriam resultados diferentes, as altas correlações entre os testes e as semelhanças entre as pontuações nas duas versões sugerem que as versões computadorizadas são equivalentes às tradicionais. A aplicação desses testes computadorizados apresenta as seguintes vantagens: possibilidade de análises automáticas dos resultados, economia na aplicação, medidas de tempo, aplicação em diferentes partes do país por meio de versões na Internet, aumento de motivação, já que o avaliando se sente valorizado ao usar tecnologias. Por fim, a obtenção de medidas de desempenho acadêmico pode ser útil para derivar procedimentos mais eficazes de

intervenção nos problemas de leitura, escrita e vocabulário do aluno surdo.

Os alunos envolvidos mostraram bom desempenho, conforme apontam os dados na análise de variância, possibilitando aos professores das escolas pesquisadas e pesquisadores utilizarem os testes com o objetivo de avançar o domínio da leitura e escrita nos escolares surdos em outros níveis. Outro aspecto observado foi o domínio de um recurso tecnológico que facilitou o desenvolvimento, a comunicação e a aprendizagem de alunos surdos, bem como a participação de profissionais da escola envolvidos nessa prática educativa.

Este estudo consiste numa importante contribuição para a área de educação e avaliação de surdos, pois mostra a viabilidade da utilização de instrumentos computadorizados para

Tabela 2. Média e desvio-padrão dos participantes da 5ª e 6ª série nos 11 testes da Bateria de Avaliação de Leitura, Escrita e Língua de Sinais, com os respectivos graus de liberdade, valores de F e nível de significância.

	5ª. Série		6ª. Série		gl	F	p
	Média	DP	Média	DP			
TCLP	50,50	1,98	59,28	2,13	[1,40]	9,06	0,005
TCLS	25,26	1,54	27,80	1,65	[1,40]	1,26	0,269
TNF1.1- Escolha	30,70	0,94	32,15	1,01	[1,40]	1,09	0,302
TNF2.1- Escolha	29,76	0,91	31,57	0,98	[1,40]	1,82	0,185
TNF1.1- Escrita	18,68	1,49	24,32	1,60	[1,40]	6,66	0,014
TNF2.1- Escrita	19,68	1,48	22,52	1,58	[1,40]	1,71	0,198
TNS1.1- Escolha	22,83	0,97	24,60	1,04	[1,40]	1,53	0,223
TNS2.1- Escolha	20,98	0,88	22,17	0,95	[1,40]	0,84	0,365
TNS1.1- Escrita	14,30	1,38	15,90	1,48	[1,40]	0,62	0,436
TNS2.1- Escrita	16,54	1,35	17,53	1,44	[1,40]	0,25	0,619
TVRSL	37,29	1,83	37,07	1,96	[1,40]	0,01	0,935

avaliação de leitura e escrita. Os instrumentos aqui descritos permitem acompanhar de perto o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão de sinais da população surda, e são de grande valor para a teleavaliação

dessas habilidades na população de 7 milhões de pessoas espalhadas por esse país de dimensões continentais, permitindo obter uma linha de base para balizar os ganhos produzidos por novas tecnologias de ensino.

SUMMARY

Habilities in reading, writing and sign language with deafness students in elementary school: valuation of tests computerized

The study validated a computerized battery of 11 tests for assessing reading, writing and sign language with deafness students 44 5th and 6th graders. It found significant positive correlations among 10 out of 11 tests. The only exception was the sign language receptive test.

KEY WORDS: Deafness. Evaluation. Computers.

REFERÊNCIAS

1. Karnopp LB, Pereira MCC. Concepções de leitura e de escrita e educação de surdos. In: Lodi AC, Harrison KMP, Campos SRL, eds. *Leitura e escrita: no contexto da diversidade*. Porto Alegre:Mediação;2004.
2. Sutton V. Sign writing site. Disponível em: URL: <http://www.signwriting.org>. Acessado em janeiro de 1997.
3. Lattuada A, Braga L. Sign talk: um bate papo entre surdos e ouvintes [Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado em Informática]. Porto Alegre:PUCRS;1997.
4. Macedo DR. Sign dic: um ambiente multimídia para criação e consulta de dicionários bilíngües de língua de sinais e línguas orais [Dissertação de Mestrado em Ciência da Computação]. Porto Alegre:PUCRS;1999.
5. Capovilla FC, Duduchi M, Raphael WD, Luz RD, Rozados D, Capovilla AGS, et al. Brazilian sign language lexicography and technology: dictionary, digital encyclopedia, chereme-based sign-retrieval and quadriplegic deaf communication systems. *Sign Language Studies*. 2003;3(4):393-430.
6. Capovilla FC, Raphael WD. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira. Vol. I: Sinais de A a L (2^a. ed., Vol. 1, pp. 1-832). São Paulo:Edusp e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo;2006.
7. Capovilla FC, Raphael WD. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira. Vol. 2: Sinais de M a Z. 2^a. ed. São Paulo: Edusp e MEC;2006. p. 847-1620.
8. Capovilla FC, Raphael WD. Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em Libras. Vol. 1: Sinais da Libras e o universo da educação; e como avaliar o desenvolvimento da competência de leitura de palavras (processos de reconhecimento e decodificação) em escolares surdos do ensino fundamental ao médio. São Paulo:Edusp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Fundação Vitae, Capes, CNPq e Fapesp;2004.
9. Capovilla FC, Raphael WD. Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em Libras. Vol. 2: Sinais da Libras e o

- universo das artes e cultura, esportes, e lazer; e como avaliar o desenvolvimento da compreensão de sinais (vocabulário em Libras) de escolares surdos de 1^a. a 8^a. séries do ensino fundamental. São Paulo:Edusp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Fundação Vitae, Capes, CNPq e Fapesp; 2004.
10. Capovilla FC, Raphael WD. Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em Libras. Vol. 3: Sinais da Libras e a vida em família, relações familiares e casa; e como avaliar o desenvolvimento da competência de leitura de sentenças (processamento sintático e semântico) de escolares surdos do ensino fundamental ao médio. São Paulo:Edusp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo;2005.
 11. Capovilla FC, Raphael WD. Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em Libras. Vol. 4: Sinais da Libras e o universo da comunicação, eventos e religião; e como avaliar a competência de leitura (processamento quirêmico e ortográfico) de escolares surdos do ensino fundamental ao médio. São Paulo:Edusp, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo;2005.
 12. Capovilla FC, Raphael WD. Enciclopédia da língua de sinais brasileira: o mundo do surdo em Libras. Vol. 8: Sinais da Libras e o mundo das palavras de função gramatical; e como acompanhar o desenvolvimento da competência de leitura (processos quirêmicos, semânticos e ortográficos) de escolares surdos do ensino fundamental ao médio. São Paulo:Edusp;2005.
 13. Macedo EC. et al. Development of a test battery to assess deaf language skills via WWW. In: WebMedia & LA-Web Joint Conference. Ribeirão Preto;2004.12-15/out. p. 118-24.
 14. Macedo EC, Capovilla FC, Nikaedo CC, Orsati FT, Lukasova K, Capovilla AGS, et al. Teleavaliação da habilidade de leitura no ensino infantil fundamental. *Psicol Esc Educ.* 2005;9(1):37-46.
 15. Nikaedo C, et al. Nível de leitura e compreensão de sentenças saladas no ensino fundamental: diagnóstico diferencial dos problemas de leitura. *Rev Psicopedagogia.* 2006;71.

A AVALIAÇÃO INTERVENTIVA NA PROMOVE AÇÃO SOCIOCULTURAL

Neide de Aquino Noffs; Daniela Montresol

RESUMO – Este trabalho foi desenvolvido no ano 2005 na Instituição Promove - ação sociocultural – Unidade Jaçanã –, onde construímos um modelo de avaliação interventiva com a intenção de “contribuir de forma articulada junto à criança, sua família e a escola, para a manutenção e sucesso educacional do aluno, detectando, intervindo e orientando possíveis alterações que possam comprometer o processo de aprendizagem”. Este trabalho foi construído em parceria com a equipe multidisciplinar da Instituição em encontros quinzenais de duas horas de fevereiro a dezembro. Estes momentos foram subsidiados pelos autores Alicia Fernandez, Jabob Levy Moreno, Jorge Visca, 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, 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.

UNITERMOS: Educação. Avaliação educacional. Aprendizagem.

Neide de Aquino Noffs - Doutora em Educação, Psicopedagoga Clínica e Institucional, coordenadora do curso Psicopedagogia na PUCSP.

Daniela Montresol - Supervisora Técnica - Educadora Social, formada pela PUC/SP, Psicóloga Clínica, pela UNIBAN. Coordenou o programa de qualificação profissional de jovens (Programa Educar no Trabalho - Promove). Supervisora Técnica da Promove Ação Sócio Cultural.

Correspondência

Neide de Aquino Noffs

Rua Diana, 715 – São Paulo, SP - CEP 05019-000

Tel (11)-3670-8065

E-mail: nnofts@terra.com.br

INTRODUÇÃO

Em fevereiro de 2005, iniciamos um atendimento Psicopedagógico na dimensão institucional na área escolar da Promove. Este trabalho parte do pressuposto que “*A Psicopedagogia Institucional se caracteriza pelo estudo das modalidades de aprendizagem desencadeadas e/ou possibilitadas pela instituição escola... este trabalho pressupõe uma postura profissional (e de vida) do indivíduo consigo mesmo e com a coletividade em que convive, a partir dos papéis desenvolvidos na instituição. Lembramos que incorporamos papéis porque os vivemos, e não porque falamos sobre eles*” (Noffs, p. 175- 2003)¹.

A Promove foi fundada em 1992 a partir de uma clínica multidisciplinar com o intuito de oficializar as ações sociais que já realizava. Ela tem por missão: “*Criar oportunidades para potencializar as capacidades de crianças e adolescentes através de ações socioeducativas e culturais a fim de favorecer o auto-desenvolvimento*”. Em 2005, atendeu 2.740, totalizando no ano 171.528 atendimentos a crianças, jovens e adultos em situação de vulnerabilidade.

Para o desenvolvimento deste trabalho, ela contava com três Unidades: Unidade Albertina (circundada por cinco favelas e tem suas ações focadas nos jovens residentes na faixa etária de 15 a 20 anos. Sendo considerada entre os 40 locais de maior risco para a juventude); Unidade Penteado (compreende em seu atendimento à população entre a faixa etária de 7 a 18 anos. No Bairro de Vila Penteado-Brasilândia, encontramos o maior índice de risco para a juventude); e Unidade Jaçanã – onde o trabalho foi desenvolvido (beneficia crianças, jovens e adultos, com ou não deficiência). Estas Unidades contavam com profissionais contratados e voluntários para desenvolverem programas específicos.

No ano de 2005, os programas desenvolvidos estão listados na Tabela 1.

Atualmente, a Promove cresceu, hoje duas novas Unidades ampliam o campo de atuação da

Organização, sendo uma Unidade de atendimento de Educação Infantil (Unidade Ponte Pequena), e uma Unidade que atua por meio de ações socioculturais junto a idosos (Unidade Bortolândia).

No Estatuto de sua organização social encontramos:

Art. 2º – A Promove tem por finalidade oferecer atendimento multidisciplinar, promocional e cultural a crianças, adolescentes, jovens e famílias em situação de risco pessoal e social, inclusive aqueles que sejam portadores de deficiência, garantindo gratuidade total a quem dela necessitar.

Art. 3º – A Promove, para atender sua finalidade, desenvolverá ações nas áreas de assistência social, educação, saúde, cultura, lazer, esportes, integração ao mercado de trabalho e geração de renda, podendo para tanto:

I – manter serviços de atendimento social, terapêutico, cultural, educacional ou profissionalizante, em unidades próprias ou em parceria com outras instituições e ou órgãos públicos;

II – promover ações de natureza cultural, recreativa, social ou de lazer, que visem facilitar o processo de desenvolvimento integral do ser humano e sua inserção e participação no meio social;

III – realizar exposições, eventos de expressão artística nas mais variadas formas;

IV – contribuir e promover a capacitação profissional de técnicos e voluntários no âmbito de sua competência;

V – cooperar e manter acordos, contratos e ou convênios com instituições públicas ou privadas, nacionais ou internacionais, promovendo e incentivando o processo de inclusão social das pessoas atendidas, garantindo a manutenção de suas atividades e serviços;

VI – manter e desenvolver alternativas de auto-sustentabilidade e captação de recursos para garantir a realização de serviços e programas;

VII – manter intercâmbio com instituições governamentais, não-governamentais nacionais e internacionais, objetivando a capacitação de

Tabela 1 - Programas desenvolvidos pela Promove.	
Programa Conectando.Com - O Programa desenvolve ações que busquem possibilitar espaços de inclusão digital a crianças e jovens, com atividades voltadas às características, necessidades e prioridades de cada grupo, interligando-se com os programas Educar no Trabalho e de Arte Educação.	520 crianças e jovens
Programa de Valorização da Família – Apoio às famílias atendidas por meio de ações de escuta, sensibilização e capacitação. As ações configuram-se em: Atividades de Grupos de Pais; Grupo de Acolhimento aos pais de crianças e jovens com deficiência; Palestras Informativas; Vivências em Oficinas (cursos com ênfase nas noções de empreendedorismo de modo a ampliar sua condição de empregabilidade).	1.270 famílias
Programa de Arte Educação – Atividades voltadas a crianças, jovens e adultos, pautadas nas várias vertentes da expressão artística, tendo como eixo os temas transversais e o desenvolvimento dos valores universais, favorecendo o desenvolvimento do pensamento criativo, resgate da cultura e a autonomia. Destacam-se as seguintes atividades: Projeto ASA (arte e informática); Teatro; Dança; Música; Canto Coral; Percussão; Capoeira; Ginástica Rítmica; Atividade Circense; Ateliê de Expressão (Artes Plásticas).	940 crianças e jovens
Programa Educar no Trabalho: Visa ao oferecimento a jovens e adultos (a partir de 14 anos de idade), com deficiência ou não, oportunidades para seu preparo profissional, desenvolvendo habilidades básicas e específicas, além de qualidades pessoais que facilitem sua inserção no mercado de trabalho.	330 jovens 200 jovens com deficiência
Relações Comunitárias – Atividades que visam ao fortalecimento da comunidade. Atividades: Alfabetização de Adultos; Espetáculos Circenses (temáticos); Contação de histórias, Palestras informativas a escolas; Palestras abertas; Cursos livres; Canto e coral para a terceira idade; Atividades físicas livres; Atividades físicas para a terceira idade.	7840 pessoas

técnicos e especialistas nas suas áreas de competência, por meio da realização de congressos, seminários, cursos e publicações técnico-científicas;

VIII – manter e incentivar a disseminação da metodologia e serviços LEKOTEK no território nacional.

Art. 4º – No desenvolvimento de suas atividades, a Promove não fará distinção quanto a raça, nacionalidade, cor, sexo, condição social, credo político ou religioso e estabelecerá livre ingresso aos portadores de deficiência e ou necessidades especiais, que solicitem sua filiação como assistidos.

Art. 5º – A fim de cumprir suas finalidades, a instituição organizar-se-á em tantas unidades de

prestação de serviços quantas se fizerem necessárias, utilizando-se de profissionais contratados ou de voluntários e se utilizará de todos os meios lícitos a fim de arrecadar fundos para a realização de seus propósitos, a saber:

I – prestação de serviços ambulatoriais será feita por profissionais contratados, especialmente nas áreas de psicologia, psiquiatria, fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional e fisioterapia;

II – prestação de serviços a terceiros também através de profissionais contratados nas áreas dos seus cursos profissionalizantes;

III – venda de produtos recebidos a título de contribuição pela sociedade em bens, como por exemplo, roupas, brinquedos, livros, móveis,

veículos, etc. ou gerados pelas oficinas profissionalizantes...

O Estatuto da Promove já previa o profissional em Psicopedagogia (art. 5.1), portanto essa área de conhecimento era reconhecida e valorizada, o que facilitou a elaboração e organização de novos projetos de intervenção.

Parte integrante do Programa de Apoio Educacional, a avaliação interventiva foi elaborada em parceria com a equipe da Promove - Unidade Jaçanã, juntamente Daniela Montresol, Supervisora Técnica, Dirce Yukie Mizuno Puntí Sanchez, coordenadora da Unidade, a Presidenta da época, Edna de Prospero Marchin, e a Psicopedagoga, Profa. dra. Neide de Aquino Noffs, responsável pela formação em serviço da equipe e operacionalização da proposta.

Este trabalho resultou em um projeto entregue à secretaria Municipal de Educação de SP, no final do ano. Esta ação surgiu a partir da necessidade da Organização em atender as novas demandas da Educação Inclusiva nas escolas regulares da Educação básica. Os alunos eram encaminhados por professores da rede municipal a partir de uma queixa envolvendo o desempenho escolar (não aproveitamento, reprovações, ausências à escola), a Promove por meio de sua equipe multidisciplinar realizava um diagnóstico que subsidiaria o encaminhamento/orientação.

Este projeto permitiu à equipe multidisciplinar rever seus papéis, atribuições e procedimentos de ação. O trabalho teve a duração de um ano, com encontros quinzenais na Unidade Jaçanã – com duas horas de duração, onde estudávamos os novos paradigmas da Educação, e os autores que subsidiam a Psicopedagogia. Nossos encontros, sempre apoiados pela conversa e pelo diálogo, tiveram em Jacob Levy Moreno (Psicodrama), Alicia Fernandez (Psicopedagoga) e Paulo Freire sua referência prioritária. Desta forma, o uso das diferentes linguagens (expressão corporal, a dramatização, a linguagem escrita...) foram utilizadas na formação e utilização profissional.

Para melhor compreensão transcrevemos trechos do projeto.

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO A SER EXECUTADO

a. Público-Alvo

Frente à abrangência do plano de trabalho em epígrafe, destaca-se quanto ao público-alvo:

- Alunos freqüentes do ensino básico Municipal com necessidades educativas, com deficiência ou não (alunos com distúrbios de aprendizagem, altas habilidades/superdotação, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental; deficiência múltipla; deficiência visual, e síndrome de Down);
- Familiares dos alunos encaminhados;
- Professores do ensino básico Municipal em efetivo exercício.

b. Metas de Atendimento

- 70 crianças e jovens em avaliação interventiva;
- 220 crianças em grupo de apoio;
- 10 crianças em grupo de apoio à infância.

JUSTIFICATIVA

Tem se falado e valorizado nos debates públicos e acadêmicos a discussão sobre a importância da educação no sistema público de ensino, como forma de enfrentamento das iniquidades sociais que assolam a sociedade brasileira.

Neste contexto, a Educação, enquanto área que se responsabiliza pelo acesso e apropriação dos saberes sistematizados, possui um constructo teórico e legal, que tem passado por significativos avanços, que permeiam desde sua regulamentação até sua intervenção nos processos de inclusão.

O conceito de inclusão, vem em sua evolução sociohistórica apontando para a necessidade de aprofundamento na discussão sobre a diversidade, na compreensão da heterogeneidade, das diferenças individuais e coletivas, e do respeito e valorização das diferentes situações vividas na realidade social e no âmbito escolar.

A sociedade, e em decorrência a escola inclusiva de hoje, perpassa por uma necessidade de configuração nas dimensões ideológicas, socioculturais, políticas e econômicas. Com esta

referência ela deve estar pautada na dimensão humana, enfatizando interações positivas, a ampliação das possibilidades, no apoio às dificuldades e acolhimento às necessidades.

Todas as crianças e adolescentes, com necessidades educativas, especiais ou não, precisam aprender, ter acesso ao conhecimento, à cultura e avançar no aspecto pessoal e social, não negando que há restrições e cuidados dela provenientes.

Atenta as novas exigências socioeducativas, a Promove em parceria com a Professora Doutora Neide Noffs, pesquisadora estudiosa da área de Educação e Psicopedagogia, durante todo o ano de 2005 subsidiou em situação coletiva, junto à equipe interdisciplinar a elaboração de estratégias mais eficazes ao atendimento de seu público-alvo, atualizando assim o antigo Programa de Apoio Psicossocial.

A Promove acredita que é na articulação da interface entre a educação com suas diferentes áreas (psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, pedagogia e serviço social) que se constrói recursos para compreender e operacionalizar o grande desafio do acesso, permanência e sucesso de crianças e adolescentes frente às necessidades educativas especiais, desta forma, apresenta o Programa de Apoio Educacional (PAE), que visualiza suas ações na não reprodução das situações escolares, visando a um verdadeiro apoio a seus usuários, visualizando na articulação entre os vários espaços da educação a sua possibilidade de resultados positivos.

Este programa vislumbra uma maior possibilidade do desenvolvimento das potencialidades e competências de aprendizagem de crianças e jovens com dificuldade por meio de ações de apoio.

Em todos os momentos, conta-se com ações individuais e coletivas, tendo como mola propulsora a família, sensibilizando-a como co-responsável no entendimento e resolução dos motivos reais que suscitaram o encaminhamento de seu filho ao PAE.

Outra premissa do PAE é que, simultaneamente à família, a escola também será

envolvida neste compromisso por meio de orientações explícitas contidas no relatório final. Esta ação conta, ainda, com o projeto de Apoio à Sala de Aula, atuando junto a professores e profissionais da área educacional, por meio de uma ação de Educação continuada, contribuindo para sua atualização e formação profissional. Desta forma, criança, adolescente, família e escola se encontram na dimensão da aprendizagem.

Outrossim, o programa de Apoio Educacional contou com duas pesquisas-pilotos, com ocorrência entre os meses de outubro e novembro, junto a crianças e adolescentes de 7 a 12 anos, que estavam em fila de espera na organização, obtendo resultados favoráveis, contribuindo para que a proposta pudesse ser estudada e experimentada, tornando-a exequível e inovadora.

OBJETIVO GERAL

Contribuir de forma articulada junto à criança, sua família e escola, para a manutenção e sucesso educacional do aluno, detectando, intervindo e orientando possíveis alterações que possam comprometer o processo de aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Frente à abrangência do Programa, os objetivos específicos serão divididos frente aos seus diferentes públicos:

Alunos

- Atender a crianças e jovens que apresentem necessidades educativas especiais;
- Avaliar de forma interventiva a aprendizagem escolar;
- Estimular e desenvolver capacidades e competências para aprendizagem;
- Oferecer espaço de apoio ao escolar frente às áreas cognitivas, de linguagem, de desenvolvimento motor, emocional, atitudinal e social;
- Fortalecer o desenvolvimento positivo da auto-imagem do educando;
- Estimular a inclusão educacional e social da pessoa com necessidades educativas.

Familiares

- Oferecer um espaço de escuta e orientação aos pais e familiares de alunos com necessidades educativas, tendo como foco a aprendizagem;
- Colaborar com a família, subsidiando a parceria com a escola.

Professores

- Contribuir com a educação continuada dos profissionais da educação;
- Oferecer espaço de formação qualificada aos professores da educação básica da Prefeitura de São Paulo;
- Colaborar com a escola, subsidiando a sua parceria com a família;
- Fortalecer o desenvolvimento positivo da auto-imagem do educador.

METODOLOGIA

O Programa de Apoio Educacional teve sua estruturação pautada em referências de pesquisa qualitativa e, mais especificamente, em estudos de caso. Por se constituir em um estudo e uma pesquisa da ação, ele passou por uma fase-piloto que colaborou para os reparos necessários ao modelo ação – reflexão – ação.

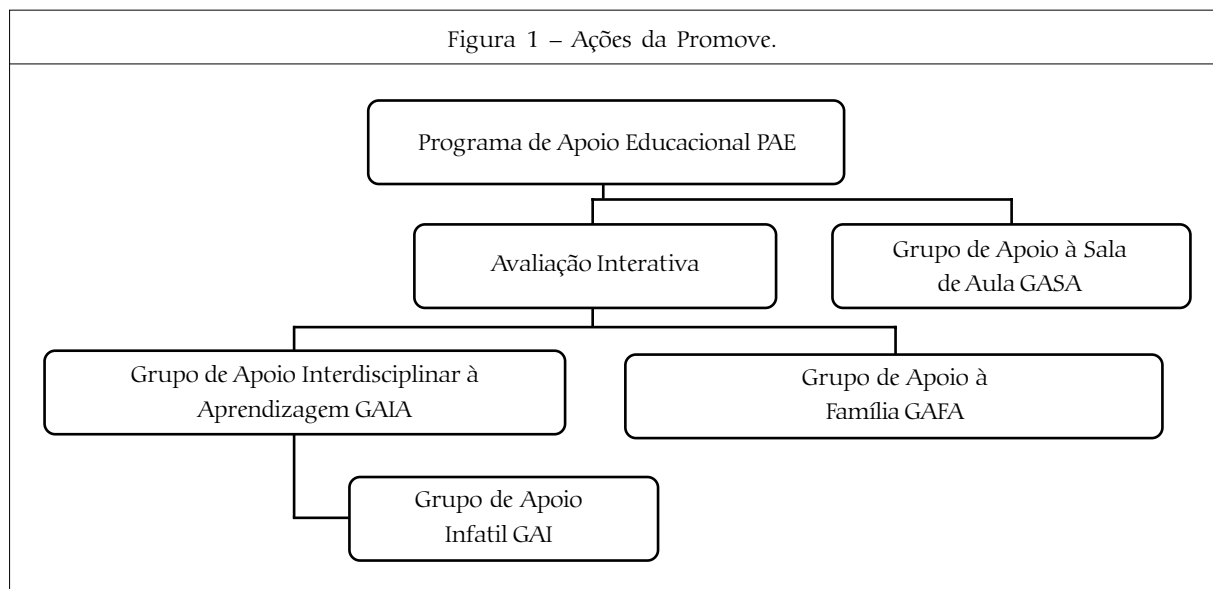
Sua metodologia pautada no trabalho interdisciplinar conta com referenciais teóricos

como Sara Pain², Alicia Fernandez³ e Jorge Visca⁴, além dos autores clássicos, como Piaget, Wallon e Wygotskij.

O Programa tem em sua metodologia o pressuposto do fortalecimento do tripé criança–escola–família, tendo a Promove o papel de colaborador em suas articulações, por meio das ações de Avaliação Interventiva, Grupos de Apoio, Apoio à Família e Apoio à Sala de Aula, favorecendo assim com a aprendizagem de todos (Figura 1).

AVALIAÇÃO INTERVENTIVA

A atividade de Avaliação Interventiva (Tabela 2) tem por objetivo avaliar os recursos da criança e do adolescente para a aprendizagem, por meio da observação das atividades espontâneas, jogos, brinquedos, desenhos, testes projetivos e das avaliações e produções escolares (por meio de relatório escolar – Instrumental de pesquisa), detectando possíveis entraves na aprendizagem. Como a família é envolvida no processo, dá-se então voz a todos os membros da família, ouvindo-a em sua plenitude, como defende Alicia Fernandez (p.24 - 1990)⁵ *“neste modelo é possível observar a dinâmica da circulação do conhecimento dentro de um grupo familiar,*



articulado com a análise de sua sintomatização em um de seus integrantes”.

O processo de avaliação tem início com um encontro com a Assistente Social, que identifica as características familiares e sua demanda, orienta sobre a importância do preenchimento do instrumental pela escola e da participação da família (ambos os pais quando possível, irmãos e a própria criança) na primeira entrevista. No segundo encontro, os membros são ouvidos pela equipe interdisciplinar, reconstruindo a história de vida da criança, a dinâmica familiar e o contexto da escolarização. Após discussão interdisciplinar, 3 crianças (encaminhadas) são agrupadas para um terceiro encontro quando, por meio de ações de observação, hora do jogo e de provas projetivas, bem como específicas (psicológica e fonoaudiológica) se necessárias, são identificadas questões pertinentes à dinâmica relacional, e aos vínculos envolvidos no processo de aprendizagem, sejam eles interpessoais, escolares e familiares. Ao término deste período, a família e a criança são orientadas frente à necessidade ou não do processo de acompanhamento, e possíveis procedimentos que possam ser tomados para adequação de sua necessidade. O relatório (Figura 2) encaminhado à SME finaliza esta etapa, com procedimentos de intervenção e orientação a técnicas metodológicas que possam contribuir para a melhoria da aprendizagem do aluno.

Grupo de Apoio Interdisciplinar à Aprendizagem - GAIA

O grupo de apoio é composto por uma equipe interdisciplinar formada por pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogas e assistentes sociais, que atuam frente às múltiplas necessidades educativas por meio de atividades grupais. As ações possibilitam o desenvolvimento de competências e habilidades nas áreas cognitivas, de linguagem, de desenvolvimento motor, emocional, atitudinal e social, contribuindo para a manutenção e o sucesso do aluno no contexto escolar. Frente a quadros de condutas típicas, isto é, crianças portadoras de síndromes

com manifestações de comportamento típicos (estes avaliados quanto legíveis frente à possibilidade de ação do Programa) participarão de encontros; parte dos quais será realizada em pequenos grupos e parte com a presença do responsável, visando possibilitar ao aprendizado de atitudes adequadas de estimulação e intervenção frente ao mesmo.

Grupo de Apoio Infantil - GAI

Atividade voltada a crianças de 3 a 6 anos, não inseridas em contextos de creche ou de escolarização mediante à necessidade educativa especial, com o objetivo de promover ganhos de desenvolvimento e educacionais por meio de atividades de sociabilização, e de adaptação ao cotidiano escolar (representação criativa, linguagem e literatura, iniciativa e relações sociais, movimento, música, classificação, seriação, espaço e tempo).

Grupo de Apoio à Família – GAFA

A atividade tem por objetivo oferecer um espaço de escuta e orientação aos pais e familiares das crianças e jovens inseridas no programa, fornecendo subsídios na forma de enfrentar as possíveis barreiras de naturezas variadas ao pleno desenvolvimento do potencial da criança e do jovem. As ações serão desenvolvidas por meio de encontros grupais, bem como, individual, mediante a complexidade e a necessidade familiar.

Grupo de Apoio à Sala de Aula – GASA

Atividade que visa à criação de um espaço de discussão e reflexão, subsidiando a atuação do professor, por meio da formação continuada. Os encontros com caráter de atualização e aprofundamento serão voltados às demandas da escola, articuladas ao sujeito, atenta ao equilíbrio conteúdo–pedagogia, pautados em um constructo de sensibilização ao autoconhecimento, história de vida e compartilhamento das vivências. De forma paralela, quando necessário, serão desenvolvidos cursos específicos, envolvendo as diferentes áreas de conhecimento (por exemplo língua portuguesa, matemática, etc).

Neste empenho, algumas alterações estruturais fazem-se necessárias para sua viabilização:

- As ações de avaliação interventiva deverão ocorrer em dois dias fixos na semana, visando à melhor organização das famílias, e maior dedicação e atenção da equipe ao momento em questão;
- Ainda frente ao processo de avaliação, sua ocorrência acontecerá em um número menor de visitas, no entanto com maior permanência na organização, o que garante maior participação dos responsáveis, que enfrentam dificuldades de transporte e de ausência no trabalho;
- Durante a longa permanência dos familiares em espera no espaço da organização, os mesmos serão contemplados com lanche e atividades educativas e lúdicas, desenvolvidas pelos jovens formados no projeto Brasil em Contos (Projeto desenvolvido na época pela Organização);
- Horas de estudo e formação constante da equipe interdisciplinar.

Etapas de Execução

1. Ações de Organização

- Encaminhamento da Secretaria Municipal de Educação (SME) para a Promove;
- Estudo dos encaminhamentos;
- Contato com as famílias;
- Entrevista inicial;
- Redistribuição de acordo com a agenda do PAE.

2. Ações de Avaliação

- Avaliação interdisciplinar;
- Orientação à família e à escola;
- Encaminhamento de relatório e sugestão de encaminhamentos à SME.

3. Ações de Apoio

- Encaminhamento para atendimento da SME à Promove;
- Atualização de dados: escola e família;
- Organização do atendimento às áreas de demanda;
- Contato permanente entre Promove, escola e família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de transformação dos procedimentos adotados foi bem avaliado pela Organização pela SME e por todos os participantes. Este avanço se deu pelo compromisso e disposição da equipe pelo "novo". Estudar, tentar, errar, rever, refazer, conversar, eram ações rotineiras.

A Promove em todos os momentos acompanhou diretamente este trabalho, incentivando a equipe a prosseguir em direção ao cumprimento de sua missão.

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, 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.

Figura 2 - Modelo do Relatório Devolutivo.

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERVENTIVA	
Esta avaliação foi realizada pela equipe interdisciplinar da Promove, composta por Assistente Social, Fonoaudióloga, Pedagoga, Psicopedagoga e Psicóloga que observaram e inferiram sobre os aspectos voltados ao processo de aprendizagem.	
1. Identificação: _____	
Nome do paciente: _____	
Data de nascimento: _____ Idade: _____	
Filiação: Pai: _____	
Mãe _____	
Endereço: _____	
Escola: _____	
Escolaridade: _____	
Período da Avaliação _____	
Interessado: _____	
Assunto: _____	
2. MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO	
3. PROCEDIMENTO:	
4. SÍNTESE DOS DADOS COLETADOS:	
a) familiares:	
b) escolares	
5. ASPECTOS RELEVANTES	
a) quanto à área pedagógica;	
b) quanto à área motora	
c) no que se refere ao raciocínio aritmético	
d) em relação ao vínculo com a aprendizagem	
e) durante a avaliação	
f) em relação ao aspecto emocional	
6. SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES	
a) família	
b) escola	
c) criança	
7. CONCLUSÃO	
Profissionais responsáveis: _____	
Encaminhado à prefeitura em _____/_____/_____	
Encaminhado à Unidade Escolar em _____/_____/_____	

Tabela 2 - Avaliação

Encontro	Atividade	Nº de Profissionais	Membro da Família
1º	Estudo Socioeconômico e Familiar	1 (assistente social)	Pais ou responsáveis
2º	Encontro Familiar	2 equipe interdisciplinar*	Família (pais / responsáveis / irmãos e cliente)
2	História de Vida	1 membro da equipe interdisciplinar	Família (pais e responsáveis)
		1 membro da equipe interdisciplinar	Cliente e irmãos
2	Devolutiva I	2 equipe interdisciplinar*	Família (pais / responsáveis / irmãos e cliente)
2	Discussão de Equipe	2 equipe interdisciplinar*	Equipe
	*Apresentação dos casos pela equipe para agrupamento dos clientes para avaliação	Equipe Interdisciplinar	
3º	Avaliação	2 equipe interdisciplinar*	3 clientes
3	Discussão de Equipe	2 equipe interdisciplinar*	Equipe
3	Devolutiva II Família 1	1 membro da equipe interdisciplinar	Família (pais / responsáveis)
		1 membro da equipe interdisciplinar	Família (pais / responsáveis / e cliente)
3	Devolutiva II Família 2	1 membro da equipe interdisciplinar	Família (pais / responsáveis)
		1 membro da equipe interdisciplinar	Família (pais / responsáveis / e cliente)
3	Devolutiva II Família 3	1 membro da equipe interdisciplinar	Família (pais / responsáveis)
		1 membro da equipe interdisciplinar	Família (pais / responsáveis / e cliente)
*	Devolutiva III	Equipe Interdisciplinar	SME

*Equipe interdisciplinar composta por: Assistente social; psicóloga; fonoaudióloga, pedagoga, psicopedagoga.

interventiva.	
Objetivo	Duração
<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento da demanda socioeconômica familiar com instrumental próprio da Organização. - Levantamento do motivo da consulta. - Facilitar a triagem de modo a encaminhar à equipe interdisciplinar. - Desenvolver a co-responsabilidade Família – Promove no processo de avaliação, diferenciando a necessidade de visita domiciliar e transporte. 	50 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Enquadre. - Compreender o motivo da consulta - Qual a repercussão da queixa na e para a família ?/ Qual a repercussão da queixa para o cliente? - Desvelar o segredo da família. 	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Recompôr a história de vida: <ul style="list-style-type: none"> • Organização familiar • Quem toma as decisões escolares ? • Quem colabora com a escolaridade? • Como se compõe o poder na família, como circula o conhecimento dentro dela? • Perceber o potencial de ajuda na família • Como essa família se apresenta ? 	45 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Recompôr a história de vida da família junto ao cliente e irmãos. - Escuta da história da escolaridade, pautado junto aos materiais escolares atuais e presentes neste momento, o relato de lembranças e o instrumental preenchido pela escola. - Resgatar a história de sua escolaridade e de sua aprendizagem global, escolar e não escolar. 	45 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Administrar a ansiedade familiar, desencadeada pela queixa. - Explicar os próximos procedimentos, (organizando o calendário, explicar os procedimentos / ações, explicar a interligação dos profissionais envolvidos). - Comprometer a família no processo avaliativo. 	10 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Articular informações colhidas no 1º e 2º momento. - Elaborar a devolutiva I. 	30 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar perfil familiar e de aprendizagem do cliente visando re-agrupar os clientes para o terceiro encontro. - Re-agrupar os clientes mediante a observação dos primeiros encontros visando à continuidade da avaliação. 	Hora de reunião de equipe.
<ul style="list-style-type: none"> - Observar as relações socioemocionais entre os clientes. - Aplicação de testes projetivos e de aprendizagem (par educativo, família, hora do jogo, desenho, etc). - Registro do processo de desempenho durante a avaliação. 	100 min.
<p>(Família estará durante este intervalo recebendo um lanche)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Articular informações colhidas durante toda avaliação. - Elaborar a devolutiva II, diferenciando a ser dada a família e a SME. 	40 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Administrar a ansiedade familiar. - Explicar os próximos procedimentos, (diferenciando os papéis da SME e da Promove) - Elaborar os conteúdos da avaliação com a família. - Elaborar os passos entre a avaliação e o atendimento, explicitando a co-responsabilidade entre: promove, escola e família. - Apresentação de sugestões do ponto de vista educativo: à família, à escola e à SME. - Entrega de folheto com sugestões educativas. 	30 min.
<ul style="list-style-type: none"> - Subsidiar o cliente em relação ao seu próprio processo de aprendizagem enquanto aguarda o atendimento especializado quando necessário. - Envolver o cliente como co-responsável no processo de aprendizagem escolar, explicitando as atribuições e tarefas dos demais agentes no processo. - Colaborar na construção de “acordos familiares” (família – cliente) no processo de aprendizagem. 	15 min.
(idem a devolutiva a cima)	30 min.
(idem a devolutiva a cima)	15 min.
(idem a devolutiva a cima)	30 min.
(idem a devolutiva a cima)	15 min.
- Elaborar e apresentar os relatórios devolutivos.	Hora de relatório

SUMMARY

The psychopedagogic interventive partner in action Promove cultural

This work was developed in 2005 in the institution Promove socio-cultural action - Unit Jaçanã - which built a model of assessment intervention with the intent to "play a meshing with the child, his family and school, for the maintenance and educational success of the student, detecting, intervening and directing possible changes that might undermine the learning process. "This work was built in partnership with the multidisciplinary team of the institution in fortnightly meetings of two hours from February to December. These moments were subsidized by the authors Alicia Fernanfez, Jabob Levy Moreno, Jorge Visca, Susanna Paín also count on the experience of assessment in networks of education that have already systematized in 2003. This reference work for established in 2005 allowed the Promotes expedite the process of the Program Assessment of Educational Support the strengthening of the multidisciplinary team, supporting the family (ensuring the presence of the father, brothers of favoring the "look" for the complaint and to children with more sensitivity and accepted) and the school spelling out a more agile understanding and attention to complaints received. This work until today maintains the partnership with the Municipal Secretary of Education of Sao Paulo (EMS - the DOT) facilitating the process of inclusion with social commitment.

KEY WORDS: Education. Educational measurement. Learning.

REFERÊNCIAS

1. Noffs NA. Psicopedagogo na rede de ensino: a trajetória institucional de atores-atores. São Paulo: Elevação; 2003.
2. Paín S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médica; 1985.
3. Fernandez A. A inteligência aprisionada. Porto Alegre: Artes Médica; 1990.
4. Visca J. Técnicas projetivas psicopedagógicas. Buenos Aires: Interar; 1998.
5. Fernandez A. Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed; 2001.

LA VIOLENCIA A LAS ESCUELAS: ¿POR QUÉ UN CAMBIO DE ENFOQUE?

Maria Jesús Comellas

RESUMEN - Los análisis de las relaciones entre el alumnado que centran su atención en la descripción de hechos, actuaciones individuales y respuestas también individuales distorsionan uno de los principales objetivos de la educación: potenciar el proceso de socialización de toda la población en el marco del grupo y de los grupos en el seno de la institución escolar. En estos momentos de grandes cambios y en el seno de sociedad complejas se deben buscar referentes que permitan comprender las dinámicas y los factores que van determinando los hechos y conductas a fin de posibilitar una acción educativa que supere este enfoque inmovilista y permita buscar nuevas estrategias que logren una mejora relacional entre el alumnado. Para ello se ha creído imprescindible ahondar en el análisis de un cambio de enfoque y de mirada a las dinámicas y los fenómenos que determinan. Con este objetivo, fundamental en el marco de la investigación que se presenta, se busca cómo el profesorado amplía su mirada y puede, así mismo, buscar un enfoque en su trabajo estableciendo redes relacionales en el seno de los equipos de centro y de la municipalidad.

UNITERMOS: Instituciones académicas. Violencia. Problemas sociales.

Maria Jesús Comellas – Psicóloga, Doctora em Psicologia pela Universidad Autónoma de Barcelona, Professora Titular da Universidad Autónoma de Barcelona.

*Correspondência
Maria Jesus Comellas
C/ St Josep 40 - Terrassa (Barcelona) - Espanha
08221
E-mail: mariajesus.comellas@uab.es*

INTRODUCCIÓN

Las informaciones actuales sobre las dificultades de convivencia en los centros escolares: violencia entre iguales, rechazo a las diferencias propias de la diversidad (cultura, intereses, aprendizaje...), exigen, sin más dilación, un análisis en profundidad de lo que pasa, de las razones por qué se producen estas reacciones, la forma de interpretarlas y, especialmente, de las alternativas educativas que se deben dar como respuesta.

Estas manifestaciones de violencia, cuantitativamente minoritarias, llaman la atención por su gravedad pero, se debe tener presente que son fruto de procesos educativos y sociales, circunstancias personales que, en un momento determinado, las posibilitan así como a los medios de comunicación, rumores, alarmas y falta de criterios educativos claros desde las primeras etapas educativas.

El concepto violencia es polisémico dado que su definición varía en función del campo de conocimiento que trata el tema y de la perspectiva teórica desde la cual se aborda tema. Las disciplinas más comunes que lo tratan son la Antropología, la Sociología, la Psicología, las Ciencias Políticas, las Ciencias de la Educación y las Ciencias de la Comunicación y el mundo jurídico.

Como sucede con los términos "normal" y "patológico", su definición no es neutral y menos todavía cuando, a partir de su detección y evaluación, se deben tomar medidas de control y se deben generar orientaciones políticas y educativas que garanticen la seguridad de las personas.

La violencia parte de una situación de interacción, cuando uno o varios actores participan de forma directa o indirecta, masivamente o de forma aislada, para vulnerar las pertenencias de una o varias personas o herirlas en algún aspecto personal o de su contexto.

En ámbito escolar, a manera explicativa, se dan algunas manifestaciones violentas que pueden relacionarse con una dificultad en el establecimiento de los vínculos, una excesiva presión social sobre las personas, la influencia de ciertos modelos, etc. Se deben considerar a su vez el ambiente, el rol de las personas adultas y las dificultades adaptativas de las personas que, en muchos momentos, genera una presión difícil

de gestionar y que puede manifestarse en las relaciones poco adecuadas con los iguales, las personas adultas o el mismo contexto escolar.

Consideramos totalmente inadecuado enfocar las interpretaciones y formas de actuar basadas en un análisis individual de las personas que son protagonistas sea actores, sujetos receptores o espectadores. Los comportamientos, tengan el signo que tengan, se deben estudiar dentro del contexto sistémico dónde tienen lugar y es este contexto el que les da significado.

Según este enfoque, la violencia y sus manifestaciones son un fenómeno complejo que se inscribe en las cadenas de interacciones (visibles o no) entre las personas dentro de su contexto, en nuestro caso el contexto escolar. Las causas se analizan desde un enfoque circular que explora los acontecimientos, el contexto dónde se dan, los diferentes elementos o factores asociados que interactúan entre ellos, las personas, los mecanismos de regulación y sus resultados.

Este enfoque se contrapone al método lineal a partir del que se analizan los problemas según un esquema de causa - efecto y se buscan soluciones simples e inmediatas a los problemas presentados. Las soluciones son complejas puesto que unos comportamientos similares pueden ser originados por causas variadas y de igual manera unas causas similares pueden tener unos resultados muy diferentes.

En todos los casos el lenguaje utilizado por relatar los hechos, si justifica algunos de los comportamientos o reacciones, favorece esta percepción uniformizada hecho que genera prejuicios, atribuye causas y justifica reacciones, construyendo unas expectativas que influirán en las miradas, interpretaciones y acciones posteriores.

Cuanto mayor sea el consenso sobre los descriptores con que se definen las situaciones (personas, hechos, acontecimientos), mayor será la dificultad por cambiar los prejuicios, reducir o anular el efecto y mayor serán los riesgos de que las personas objeto de la descripción acaben comportándose de forma que refuercen la visión que de ellas se tiene.

No hay un perfil de personas susceptible de actuar según patrones predeterminados, sino que potencialmente la totalidad de la población se puede encontrar involucrada en todo tipo de acciones en un momento u otro. Por esto hace

falta actuar en el marco de los centros educativos para llegar a la totalidad de la población a lo largo de toda la escolaridad con la participación del profesorado y el apoyo de las familias y servicios educativos del territorio.

Es preciso abordar la convivencia con toda su complejidad y riqueza y no únicamente incidir en situaciones puntuales. Se debe superar el enfoque individual que acaba fragilizando más a un sector de la población de por sí vulnerable. Se deben incluir todos los lugares dónde se construye el proceso de socialización y aprendizaje de la convivencia a fin de dar lugar a una perspectiva global. Por esto la responsabilidad no debe recaer exclusivamente en el profesorado, sino que se hace necesaria la implicación de toda la comunidad educativa.

APROXIMACIÓN PEDAGÓGICA DE LA DINÁMICA RELACIONAL Y LAS DIFICULTADES DE CONVIVENCIA

La consideración de la educación como sistema relacional sistémico, que implica a toda la comunidad, exige tomar decisiones que tengan una orientación clara a corto, medio y largo plazo. La velocidad de los cambios puede, con frecuencia, generar miedos, desconfianza y potenciar la tendencia de mirar atrás e interpretar los cambios y los retos en clave de pérdida y no de oportunidades¹.

El proceso de socialización en el centro escolar puede favorecer el desarrollo integral de las personas si estas reciben el reconocimiento que se merecen como tales. Visto de esta manera todo el mundo tiene un espacio y la posibilidad de valoración de sus competencias, potencial, calidades y necesidades. Este proceso debe llegar a la totalidad de la población y el reto educativo de la institución escolar se centra en la construcción de un marco pedagógico que incluya en todo el mundo para favorecer la convivencia, respeto y consideración debe considerar las relaciones entre el alumnado, entre las personas adultas que educan y entre adultos y alumnado.

A fin de poder realizar esta intervención en la dinámica relacional, con un enfoque educativo proponemos partir de la dinámica de los grupos en el aula. La técnica sociométrica planteada por Moreno² ofrece una visión muy apropiada para ello y el software: <http://sociograma.grode.org>,

una herramienta que permite obtener, de una manera rápida y sencilla este análisis sociométrico desde el punto de vista cuantitativo, nominal y gráfico (Figura 1).

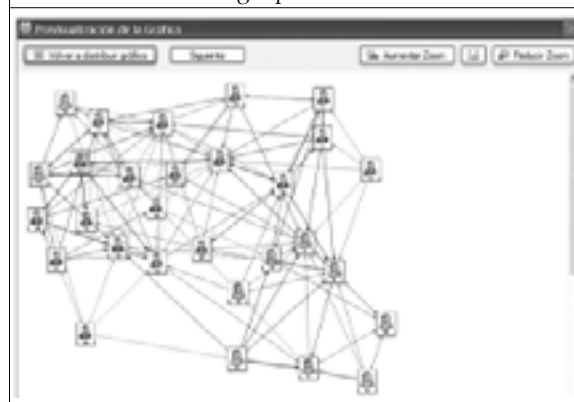
El conocimiento por parte del profesorado de: popularidad, rechazos, expansividad positiva y negativa, percepción individual y grupal de las relaciones que se establecen así como de su intensidad son factores clave para poder comprender actitudes individuales y grupales, acciones, bienestar, satisfacción en las relaciones y, para poder intervenir de forma educativa en el grupo, que es donde se construyen estos vínculos y a nivel personal. De esta forma se puede dar respuesta y potenciar el proceso de socialización y convivencia.

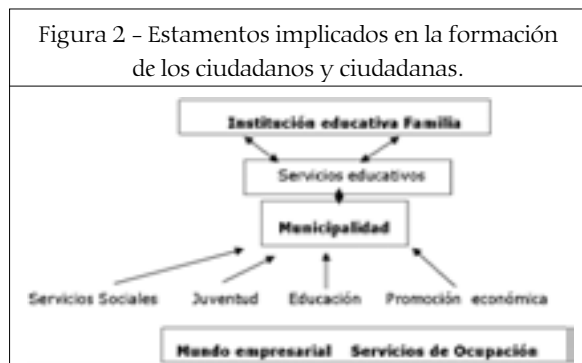
EJES CLAVE DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: PROCESO DE SOCIALIZACIÓN: ETAPAS, MOMENTOS Y LÓGICAS

La socialización (Figura 2) como proceso a través del que las personas aprenden a comunicarse y relacionarse con unos códigos de conducta propios del contexto en el que vive, se da a lo largo de la vida. Este aprendizaje requiere inicialmente la guía de las personas adultas que de forma individual, pero siempre en el marco de las relaciones grupales, favorecerán la adquisición de unas competencias psicosociales que permiten a relacionarse de forma adecuada.

Este aprendizaje incidirá en el proceso de construcción de la propia identidad autoconocimiento, el conocimiento y la

Figura 1 – Gráfico de la dinámica relacional de los grupos en el aula.





comprensión de las individualidades y el conocimiento de las pautas y normas propias del contexto en el que se vive para poder descubrir y respetar códigos, culturas y formas de relación más alejadas.

Para se dé este proceso madurativo y de socialización que permitirá superar la etapa egocéntrica - propia de la infancia - para pasar a una etapa alocentrica - propia de la madurez- hace falta aprender a relacionarse. Es en el núcleo familiar dónde se inicia, desde el nacimiento, el aprendizaje de las diferentes formas de comunicación: verbal y no verbal., los códigos, los significados, la manera de dirigirse a los iguales, a los adultos conocidos o a los extraños configuran ejes del contexto de socialización.

La entrada a la institución educativa permitirá pasar de los códigos del grupo familiar a un contexto más amplio con un gran repertorio de modelos y conductos que entrarán en contraste con las experiencias personales y los modelos adquiridos hasta este momento.

Es función del profesorado asumir la responsabilidad de la acción educativa dentro del grupo y facilitar que cada persona tenga un espacio desde el que poder relacionarse sin agresividad ni resentimiento. Este aprendizaje se recordará a lo largo de la vida y será fácilmente transferible a otros contextos.

La importancia del grupo en la vida de las personas, pues, es evidente porque gran parte de la interacción humana se encuentra modelada por la pertenencia a un o más de los grupos con los cuales se estructura toda la sociedad y en los que participamos simultáneamente y a lo largo de la vida.

Por esto hace falta considerar que la socialización es un proceso que, además de requerir un aprendizaje, también está vinculado a la maduración cognitiva. En este sentido identificamos el grado de desarrollo de cada persona no tanto por la edad como por las formas de responder y reaccionar a las exigencias del entorno.

EL CENTRO ESCOLAR COMO MARCO DE SOCIALIZACIÓN

Nos apoyamos en la consideración que en una sociedad como nuestra, con cambios tan profundos y rápidos, el referente educativo debe ser la base sobre la cual edificar la convivencia.

No vamos a olvidar que es el centro escolar uno de los primeros grupos sociales dónde las personas se integran en las sociedades adelantadas, gracias a la consideración que la educación es un derecho básico. La manera en qué los componentes de este grupo social interpreten la experiencia determinará las expectativas que generarán situaciones similares en un futuro.

El protagonismo y rol de la institución social de referencia, la escuela, es, pues, clave para fortalecer los ejes comunes que deben potenciar la cohesión social y el entendimiento entre los pueblos.

Este es el espacio dónde desde los tres a los dieciséis años, se desarrollan todas las personas en su globalidad: intelectual, cultural, emocional y relacional. Es, pues, el contexto social básico dónde se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje que debería poder ofrecer una igualdad de oportunidades para que cada persona desarrolle unas competencias suficientes en el campo cognitivo, afectivo, relacional y de habilidades como para poder continuar su formación, a lo largo de la vida, e integrarse a la sociedad en el marco del trabajo, participante del contexto dónde vive de forma positiva y democrática.

El marco del centro escolar ofrece unas oportunidades muy claras pese a lógicamente también comporta unos riesgos en el momento en que las personas que son responsables podan no valorar el proceso educativo de forma global y no sólo como traspaso de información.

Este proceso de socialización se realiza, en los centros educativos, de manera intencionada

por parte del profesorado y de forma más improvisada, pero a veces más efectiva, por parte de los compañeros. El conjunto de influencias socializadoras que se reciben, por los canales mencionados acaban configurando la construcción de la identidad individual.

Facilitar, acompañar y modelar este desarrollo y madurez global no pasa por establecer unos objetivos curriculares aprendidos intelectualmente. Aprender a interiorizar e incorporar actitudes y valores difícilmente puede ser traducido a un currículum, puesto que es necesario tomar conciencia de la importancia de trabajar estos aspectos de forma transversal, aprovechando cualquier situación que se dé en el centro o fuera del centro y contemplar las consecuencias de ellas.

Posiblemente por este motivo uno de los retos que se puede plantear la escuela es el poder flexibilizar la constitución de los grupos y los criterios de agrupación del alumnado. Este es un tema de debate muy abierto y complejo. Afecta lógicamente a la organización del centro educativo y, por esto, implica a toda la comunidad y afecta el propio ideario del centro.

Hace falta revisar cuales son los criterios, la estabilidad o flexibilidad de los grupos y las actividades que se hacen, la permanencia a lo largo de los años, la interpretación que hace el alumnado y las familias de los cambios a fin de poder establecer un debate educativo positivo y que de respuesta a las necesidades de todo el grupo.

EL GRUPO DE AULA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN

El grupo es el núcleo o unidad formada por diferentes personas que se sienten vinculadas y tienen un objetivo a cumplir. Dado que las relaciones deberían ser dinámicas hace falta hacer un pequeño análisis para comprender los motivos de las relaciones que se establecen. Cada persona ocupa diferentes posiciones con diferentes tareas y roles según el momento y la actividad.

Pese a ello el grupo aula continúa siendo una referencia para el alumnado puesto que los componentes tienen una edad parecida y pasan un tiempo muy significativo de sus vidas. En el grupo se producen interacciones, exploración de conductas, incorporación de actitudes y valores,

afectos y desafectos, conflictos con resolución o no, y todo pasa de forma explícita o no (currículum oculto). Por esto pesa tanto la imagen que el grupo da a cada persona puesto que acabará interiorizándose como autoimagen.

Las experiencias que el alumnado tenga dentro los grupos dónde crece influirán en su desarrollo individual y social, tanto en positivo como en negativo. Por esto uno de los ejes en los que haría falta incidir es en potenciar que el grupo clase funcione como un grupo cohesionado, donde vincularse y establecer relaciones. Los vínculos no deben ser de la misma intensidad pero sí que deberían ser positivos puesto que es el lugar dónde el alumnado construye su imagen social que dará pie a su desarrollo psico-emocional.

El aula como contexto privilegiado permite reflexionar sobre las relaciones, ver los valores que comportan, las causas de las representaciones que puede tener cada persona del grupo, explicitar las atribuciones que hace la sociedad de ciertos sectores sociales e intervenir por resolver determinados conflictos que, en definitiva, afectan a cada persona del grupo (unas porque son víctimas y otras porque lo gestionan) y que piden potenciar y practicar competencias sociales que favorecen una convivencia democrática.

Atender las redes de comunicación que se establecen dentro el grupo, identificar los liderazgos y sus estilos, las causas de su creación y mantenimiento y conocer la coherencia entre la posición real y la percibida por cada miembro dentro el grupo, es un objetivo educativo al que el profesorado debe responder. Por ello deberá ejercer un liderazgo para potenciar e incidir en el clima, las oportunidades para educar con la finalidad de potenciar la convivencia, crear un espacio de pertenencia para todo el alumnado y favorecer el debate ante las dificultades.

LOS FACTORES DE VULNERABILIDAD RELACIONAL

En la dinámica relacional las personas construyen las percepciones del lugar que ocupan en el grupo y el grado de protagonismo de cada miembro, elementos que determinarán la calidad de la convivencia en el grupo. El sentimiento de pertinencia, de vulnerabilidad o

exclusión serán factores determinantes de actitudes y respuestas individuales y grupales.

Cuando hablamos de vulnerabilidad hacemos referencia a las dificultades que afectan a una persona por poder estar bien relacionada en el grupo. Esta vulnerabilidad, a menudo atribuida a quien tiene estas dificultades, puede estar determinada por múltiples factores que traen a que el grupo no le conceda un espacio necesario para poder relacionarse positivamente.

Las actitudes y motivaciones que determinan las relaciones no son siempre explícitas pero determinan las maneras de responder y de reaccionar, hecho que puede provocar malestar individual y grupal puesto que las relaciones no son lineales.

Este malestar debe ser analizado para poder comprender su origen que es dónde se ha de intervenir. Hace falta favorecer que cada persona del grupo comprenda qué son los factores que traen a relacionarse de diferente manera a fin de evitar focalizar en la individualidad las reacciones que se den. Una actitud grupal positiva evitará justificar las situaciones de exclusión: "se lo ha buscado", "no tiene habilidades relacionales" o tiene "una sensibilidad demasiado acusada" son frases que se atribuyen a las personas marginadas o excluidas.

Estos factores de vulnerabilidad están vinculados a unos estereotipos sociales predeterminados como "modelos deseables", a los cuales se les da la categoría de normales. Este hecho comporta la creación paralela de otra categoría, la de "diversidad o anormal". Estos atributos pueden alejar a una persona del modelo deseable de alumno o de hijo o hija, hecho que provoca situaciones dolorosas y excluyentes. Entonces esta persona puede ser percibida por el grupo como más débil y vulnerable y puede ser foco de rechazo o marginación. Ella ante esta situación puede actuar inhibiéndose, alejándose o actuando de forma inadecuada.

El grupo se organiza a partir de estos valores y modelos, que están en el fondo de la percepción que se tiene de las personas, de su pertenencia o de su exclusión, hecho que provoca una gran vulnerabilidad en las personas, tanto de quien lidera como de quien es excluido.

La detección y análisis de estos factores de vulnerabilidad, en relación a la convivencia

aportará datos para encontrar posibles indicadores explicativos (no justificativos) que interfieren y dificultan el proceso de socialización, lo que podrá permitir incidir en la causa no en las acciones.

Entre estos factores podemos encontrar el bajo rendimiento escolar, atribuciones que se hacen a personas por su imagen corporal (malformación, obesidad, rasgos físicos) aspectos culturales, recursos socioeconómicos, déficit o trastornos más o menos relevantes o incluso intereses diferenciales de juego, de actividades o de elección personal de estilos de vida.

Con esto se constata que el problema relacional no lo tiene una persona rechazada, sino el grupo puesto que los motivos de la exclusión dependen de los significados e interpretaciones que hacen las personas del grupo de cada uno de sus miembros. Quienes lideran el grupo, quien lo contempla, quien lo recibe son las personas implicadas en la dinámica y es en esta red relacional donde se ha de intervenir.

Este momento del proceso es muy importante puesto que el profesorado descubre, en algunos casos, o confirma las reglas relacionales del grupo. Según cuales sean los patrones de inclusión o exclusión del grupo, la dinámica establecida, las respuestas del profesorado a las actitudes del alumnado, se deberán dar respuestas y tomar decisiones sobre como se ha de intervenir en el marco grupal para favorecer la construcción de pautas de convivencia más inclusivas, prevenir situaciones de marginación y no focalizar las respuestas sólo en el ámbito individual.

EL TRABAJO CON EL PROFESORADO

Se trata, pues, de integrar el alumnado dentro el sistema relacional y dar respuesta a la necesidad de socialización. Las situaciones de buena convivencia o las dificultades que pueden llegar a generar situaciones de violencia se gestan en el centro y se configuran como patrones relacionales que favorecer la vinculación con las personas del entorno según unos modelos aprendidos en unas edades muy plásticas.

Por esto los posibles actos deberían ser consensuados con todos los profesionales que intervienen en el centro educativo y también con la comunidad educativa.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El enfoque que se propone responde al modelo de Investigación acción participativa con el profesorado y los agentes profesionales próximos al centro. Se trata de construir redes, promover la participación de toda la comunidad. Las visiones e interpretaciones de las personas que intervienen deben debatirse y las acciones deben compartirse.

No se trata de establecer un programa que controle la violencia en el centro escolar o que sólo regule el comportamiento sino de generar un debate educativo y potenciar la mirada educativa que genere una intervención sistémica a favor de cada persona y del aprendizaje de la convivencia.

Por ello los principales objetivos se centrarían en:

- desplazar el foco de atención de los conflictos y las personas hacia situaciones previas de convivencia;
- posibilitar los cambios en los escenarios como prevención de episodios a los que también obviamente se debe dar respuesta. Pero que potencien los cambios de las condiciones iniciales. Este desplazamiento del objeto de estudio y de intervención, posibilita y habilita un espacio transformación;
- la identificación de causas que generan vulnerabilidad;
- detectar las dificultades que pueden surgir, según contextos y colectivos, para poder proponer cambios en: gestión, organización, intervención didáctica, procesos de participación, etc;
- hacer un balance de manera conjunta para dar consistencia y fortaleza a las decisiones y pensar en todas las oportunidades para compartir;
- colaborar con las instituciones para promover la formación y los intercambios entre varios sectores sociales;
- potenciar la participación de las familias y de toda la sociedad en el proceso de socialización de los menores;
- consensuar formas de dar respuesta educativa a situaciones puntuales en casos de dificultades en estas relaciones siempre implicando el grupo de iguales y no actuar sólo de forma individual;

- evitar estigmas y expectativas que sólo favorecen el distanciamiento en las relaciones, para centrar el análisis en las causas de conflicto sea de origen social, individual o cultural;
- tomar decisiones para poder ampliar fuera del centro educativo acciones en la comunidad encaminadas a potenciar relaciones en aspectos culturales, ocio, deporte, y mejora de la comunidad.

LAS REDES TERRITORIALES: UN MODELO ORGANIZATIVO

Todo el debate posible a partir del modelo de investigación acción participativa exige una nueva forma de actuar. No es posible focalizar el trabajo desde una perspectiva teórica o desde un perfil profesional específico aislado de la realidad.

La mejora del contexto educativo, la mejora de las relaciones y del proceso de socialización de los más jóvenes exigen, sin más demora, una participación y consideración de las variables y del contexto en el que se dan. En este sentido es fundamental contar con todos los protagonistas de dicho proceso.

Ahora bien proponer la implicación y participación de la comunidad en el proceso educativo es de una gran complejidad y en ningún caso se puede hacer con la ingenuidad de creer que sólo con discursos podremos convencer de la necesidad de dar respuesta, de forma compartida, a una situación tan compleja como la actual: cambios en el ámbito económico, social, laboral³, enfoques nuevos desde los colectivos profesionales⁴⁻⁶, y necesidades y exigencias propias de un mundo globalizado y con gran recursos tecnológicos.

Precisamente por la amplitud de estos cambios, la respuesta educativa que se ha ofrecido hasta este momento resulta insuficiente por lo que no puede exigirse todo al sistema educativo o a la familia, sino que debe ser afrontada por la totalidad de la sociedad y en estrecha colaboración entre todas las instituciones y agentes sociales. Hay que establecer, de forma cooperativa y coordinada⁷, acciones encaminadas tanto a paliar los problemas existentes como a planificar, con un enfoque preventivo y de calidad, las diferentes estrategias a seguir, incidiendo no sólo en los resultados sino en todo el proceso.

Este debate y la diversidad en los enfoques evidencian la complejidad de la propuesta. Por tanto, está claro que es preciso buscar alternativas que permitan dar respuesta a los cambios sociales (inmigración, sociedad de consumo, ocio fácil para los jóvenes...), familiares (posible dimisión educativa parental, trabajo de las madres y precaria implicación de los padres en todo el proceso educativo, ritmo de vida) y escolares (prolongación de la escolaridad con pocos cambios en la formación del profesorado, diferentes culturas profesionales dentro del mismo claustro...).

La adolescencia, por ser la etapa terminal del proceso educativo pone en evidencia los resultados de una actuación poco coordinada de los adultos, especialmente desde la perspectiva educativa.

Es evidente, también, que no está en ellos la causa de los problemas, sino que son quienes los padecen y a quienes hay que ofrecer recursos y oportunidades más allá del control, de la penalización de las conductas y de la marginación profesional y personal (segregándoles a partir de las primeras dificultades) a fin de posibilitar la entrada en el mundo laboral y de la formación continuada con éxito.

Hablar de red territorial hace referencia a la implicación de todas las instituciones sociales en este proceso educativo, orientando su actuación en el contexto en el que se encuentra la población para actuar de forma coordinada.

Este trabajo, en el territorio se constituirá en una red de recursos humanos, políticos, económicos y de infraestructuras que, de forma consensuada, podrán intercambiar puntos de vista y tomar decisiones para mejorar tanto el sistema de formación como los recursos que se dedican a la juventud fuera del sistema educativo: ocio, deporte, recursos sociales, acogida, apoyo familiar y personal, con el objetivo de formar ciudadanos que puedan actuar de forma positiva en su entorno⁸.

El modelo que se propone es, pues, un modelo holístico, que pretende establecer una estrecha interacción – *redes* – entre todos los que reciben

y actúan, de alguna manera, en el proceso educativo y de integración de la juventud, procurando ofrecer el máximo de oportunidades a toda la población. Se trata, pues, de modificar el análisis que se está haciendo, en el ámbito social, con relación a los problemas de la juventud – falta de motivación, actitudes negativas o pasivas...–, para ir más allá de la denuncia, buscando formas alternativas para una sociedad que se está transformando rápidamente.

Las redes territoriales, para que puedan ser eficaces, a corto y largo plazo, exigen que toda la comunidad comprenda que el desarrollo y las oportunidades que se pueden ofrecer a los más jóvenes representan el capital humano que tiene dicha comunidad. Por tanto, aunque con un análisis en cierta manera egocéntrico y oportunista, es preciso encontrar soluciones para evitar futuros problemas con peores repercusiones.

Por tanto no se trata de actuar sólo como control sino que persigue, como objetivo *formar ciudadanos mediante la actuación colectiva*. Se trata, pues, de ver la mejor manera de potenciar el trabajo cooperativo y de coordinación entre profesionales, familias y alumnos para ir más allá del resultado académico y buscar que todo el alumnado pueda llegar a ser competente y actuar como ciudadano, comprendiendo las necesidades de la sociedad y también las propias, y constituirse en un agente positivo, ocupando un lugar de acuerdo con sus intereses y decisiones.

Para ello hay que potenciar de forma individual aquellas competencias que permitan mejorar la formación y lograr unas ciertas capacidades comunicativas, de comprensión y manejo de la realidad, y fomentar unas actitudes positivas hacia la propia formación⁹.

Si el análisis y trabajo se hace desde los diferentes puntos de vista de los agentes sociales con la implicación del alumnado¹⁰, fácilmente podremos establecer actuaciones que puedan llevarnos a encontrar salidas más operativas y eficaces. Por tanto, se trata de modificar el enfoque buscando la participación del propio alumnado en un reto personal¹¹, favoreciendo su participación y autoevaluación¹².

SUMMARY

Violence in the schools: why a focus change?

Analyses of the relationships between students that focus their attention on the description of the facts, individual actions and also individual responses distort one of the main objectives of education: to promote the socialisation process of the whole population in terms both of the group and of groups at the heart of the school institution. In these times of major change and at the core of complex societies, there is a need to search for references to enable an understanding of the dynamics and factors that determine events and behaviours in order to enable educational action that can overcome this *immobilist* focus and make it possible to search for new strategies that are able to improve relationships between pupils. To do this, it was felt that there was an essential need for more in-depth analysis of a change of focus and view of the dynamics and phenomena that determine them. With this aim, so fundamental in the framework of the research being presented, we seek to find out how teachers can broaden their views and, at the same time, find a focus in their work by establishing relational networks at the heart of the centre's and the municipality's teams.

REFERÊNCIAS

1. Morin E. *Où va le monde?* Paris:L'Herme; 2007.
2. Moreno M, Sastre G. *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.* Barcelona:Gedisa;2002.
3. Cohen D. *Els nostres temps moderns. Per què hi ha una transformació tant ràpida i profunda de la societat?* Barcelona:La campana;2001.
4. Tedesco JC. *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid:Anaya;2000.
5. Bruner J. *L'éducation entrée dans la culture.* Paris:Retz;1996.
6. Hargreaves A, Eart L, Moore S, Manning S. *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles.* Barcelona:Octaedro;2001.
7. Lynch J. *Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender.* J Research Reading. 2002;25(1):54-67.
8. Potter J. *Active citizenship in schools.* London:Kogan Page Limited;2002.
9. Morin E. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona:Paidós;2001.
10. Charlot B. *Écoles et savoir dans les banlieus.* Paris:A.C.;1992.
11. Charlot B. *Du rapport au savoir.* Paris:Anthropos;1997.
12. Zimmerman B, Bonner S, Kovach R. *Des apprenants autonomes.* Bruxelles:De Boeck;2000.

Trabalho realizado no GRODE (Grupo de Investigação, Orientação y Desarrollo Educativo), del Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha.

*Artigo recebido: 12/08/2008
Aprovado: 19/10/2008*

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E AÇÕES PSICO & PEDAGÓGICAS

Fabiana da Silva Kauark; Valéria Almeida dos Santos Silva

RESUMO - Este artigo aborda questões de aprendizagem relacionadas às dificuldades encontradas nas escolas brasileiras, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tem como fonte estudos literários, se configurando numa produção de revisão de literatura, portanto um artigo teórico. A investigação partiu da necessidade de compreender os ritmos e a dinâmica da aprendizagem desenvolvida por alunos que apresentam dificuldades em compreender, assimilar, apreender e socializar o conhecimento. Estes alunos são sujeitos reais do cotidiano escolar das autoras, que foram impulsionadas a identificar as metodologias que melhor promova ou provoque a aprendizagem. Isso porque acreditam que uma vez identificado como se dá a aprendizagem para cada aluno em particular, pode-se favorecer o encontro de caminhos e práticas que atuem impactantemente sobre os problemas de aprendizagem encontrados. Trata-se aqui não de uma análise sobre os "déficits", mas de uma reflexão textual das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, que necessariamente não se encontram definidas como sendo aqueles que possuem necessidades educacionais especiais, mas que precisam vivenciar a inclusão escolar e social. A pesquisa buscou identificar: por que uns alunos aprendem com tamanha facilidade sobre determinado assunto, enquanto outros não compreendem, ou avançam lentamente? E como agir de maneira positiva sobre estas dificuldades, de forma a fazer acontecer a aprendizagem de fato e com qualidade? O texto parte das concepções e conceituações de Vygotsky e Piaget, mas também articula a concepção das autoras, originada dos contextos educacionais por elas vivenciados, sob os fundamentos da Psicopedagogia.

UNITERMOS: Aprendizagem. Psicopedagogia. Prática Pedagógica.

Fabiana da Silva Kauark - Pedagoga, Mestre em Educação, especialista em Psicopedagogia.

Valéria Almeida dos Santos Silva - Pedagoga, especialista em Pedagogia Empresarial e Psicopedagogia.

Correspondência

Fabiana da Silva Kauark

*Cond. Jardim das Acacias 197, Parque Verde, Rua B, Rodv: Itabuna/ Ilheus - Itabuna, BA - CEP: 45604-795
E-mail: fkpsico@hotmail.com*

INTRODUÇÃO

A aprendizagem dos conhecimentos atribuídos como próprios da educação formal, a ser desenvolvida pelos alunos sob a mediação do professor em ambiente escolar, sempre foi tida como produto fim do processo educacional de escolarização, ao menos quando em território educacional, no que diz respeito à aquisição cognitiva.

A sua aplicabilidade passa a se dar dentro ou fora dos muros da escola, mas isso só acontece quando a aprendizagem acontece de fato e passa a estar acessível e disponibilizada para outras pessoas, nos grupos sociais dos quais faça parte este aluno.

É, a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

Há que se conceber, entretanto, que nem sempre, ou quase sempre, esta aprendizagem foge às expectativas do "mestre", restringindo a uma determinada limitação do saber e, ou fazer do aluno não imaginada pelo seu mediador do aprender. Quando este não alcança, não desenvolve os "padrões" previstos e em tempos esperados a referida aprendizagem.

Muitos estudos têm sido realizados com o intuito de entender como a aprendizagem ocorre. Objetivando obter respostas ao porquê de uns aprenderem com tamanha facilidade sobre determinado assunto, enquanto outros não compreendem e não avançam entendimento e como o educador pode impulsionar, provocar e obter êxito no processo ensino-aprendizagem. Esta é uma inquietação que faz parte do cotidiano de muitos educadores.

Entender e agir de forma positiva sobre estas dificuldades, de forma a fazer acontecer a aprendizagem, e conduzir o aluno a sua ultrapassagem de limites, que muitas vezes é imposta por déficits cognitivos, físicos e, ou afetivo, representa a busca, a meta, de muitos dos profissionais que acreditam no construir, nas

superações que o processo educativo pode promover.

O presente artigo aborda esta temática, percebendo a aprendizagem enquanto processo e produto inacabado e diferentemente desenvolvido. Discorre sobre os estudos conceituais da aprendizagem e as principais dificuldades que os alunos têm apresentado na efetivação de sua construção do saber escolar.

Teve como objetivo descrever como o processo de aprendizagem se efetiva e identificar as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas nas escolas brasileiras entre os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista relacioná-las às sugestões de práticas favoráveis às superações cognitivas, segundo estudos da Psicopedagogia e da Pedagogia aplicada.

TEORIA DA APRENDIZAGEM E AS DIFICULDADES PARA O APRENDER

Segundo Piaget¹, a aprendizagem é um processo de desenvolvimento intelectual, que se dá por meio das estruturas de pensamento e está estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio, partindo do princípio de interação de Vygotsky², e acontece em etapas: assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação é definida como um mecanismo de incorporação das particularidades, qualidades dos objetos aos esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe em certo momento. A acomodação se refere ao mecanismo complementar em que os esquemas ou estruturas do sujeito devem se ajustar às propriedades e às particularidades do objeto. A equilíbrio é o processo geral em que o indivíduo deve compensar ativamente as perturbações que o meio oferece, ou seja, obstáculos, dificuldades encontradas, resistências do objeto a ser assimilado.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança, Piaget¹ afirma que este provém de "uma equilíbrio progressiva, uma passagem contínua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior". Cada estágio de

desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a seqüência da evolução mental caracteriza uma equilibrção sempre completa.

Piaget e Grécco³ apresentam uma distinção entre aprendizagem no sentido estrito e aprendizagem no sentido amplo. No primeiro caso, aprendizagem compreende o conhecimento adquirido por meio da experiência, enquanto que, no sentido amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo que vai se desenvolvendo no tempo e que se confunde com o próprio desenvolvimento. Ocorre pela ação da experiência do sujeito e do processo de equilibrção.

Nesta última concepção, a aprendizagem não parte do zero, mas de esquemas anteriores. Assim, o conhecimento adquirido por aprendizagem no sentido estrito é o resultado de uma organização dos esquemas que o sujeito adquiriu na aprendizagem no sentido amplo, ou seja, no seu desenvolvimento.

Daí se dizer que, se o aluno apresenta dificuldades para aprender determinado conteúdo trabalhado em sala de aula, possivelmente não houve aprendizagem em outro estágio, com um conhecimento anterior, necessário para a aprendizagem posterior, seguinte, que ora não acontece.

Para Vygotsky² a aprendizagem ocorre sob níveis de desenvolvimento. Segundo o teórico, existem dois níveis de desenvolvimento: o real, que exprime o desempenho da criança ao realizar suas tarefas sem ajuda de ninguém e o potencial, aquele alcançado quando a criança recebe ajuda de alguém.

De acordo com a abordagem vygotskyana, Marturano et al.⁴ afirmam que o nível de desenvolvimento real relaciona-se ao desenvolvimento do intelecto, às funções já amadurecidas da criança; e o desenvolvimento potencial, às suas realizações assistidas, ou seja, o que está delineado para o futuro, o que está em processo de maturação.

Entre estes níveis existe a zona de desenvolvimento, que segundo Vygotsky² seria então: a distância entre o nível de

desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes.

Os estudos mostram que o fornecimento de suporte temporário e de assistência regulada ao desempenho da criança é a possibilidade de melhores condições para resolução de problemas e tarefas. O resultado alcançado é o desempenho potencial, aquele que vai além do desempenho real (Stefanini e Cruz⁵).

Segundo Fonseca, a aprendizagem é uma função do cérebro. A aprendizagem satisfatória se dá quando determinadas condições de integridade estão presentes, tais como: funções do sistema nervoso periférico, funções do sistema nervoso central, sendo que os fatores psicológicos também são essenciais (Stevanato et al.⁶, 2003).

Vários estudos têm assegurado que os dois hemisférios do cérebro trabalham em conjunto. Ainda de acordo com Fonseca, o hemisfério esquerdo é responsável pelas funções de análise, organização, seriação, atenção auditiva, fluência verbal, regulação dos comportamentos pela fala, praxias, raciocínio verbal, vocabulário, cálculo, leitura e escrita. É o hemisfério dominante da linguagem e das funções psicolinguísticas. O hemisfério direito é responsável pelas funções de síntese, organização, processo emocional, atenção visual, memória visual de objetos e figuras. O hemisfério direito processa os conteúdos não-verbais, como as experiências, as atividades de vida diária, a imagem das orientações espaço-temporais e as atividades interpessoais. O autor refere que para que uma criança aprenda é necessário que se respeitem várias integridades, como o desenvolvimento perceptivo-motor, perceptivo e cognitivo, e a maturação neurobiológica, além de inúmeros aspectos psicossociais, como: oportunidades de experiências, exploração de objetos e brinquedos, assistência médica, nível cultural.

Segundo Souza, os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em

três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, auto-estima, atitudes de desatenção, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades (Stevanato et al., 2003)⁶.

A autora ressalta que, em consequência do fracasso escolar, devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração e perturbação emocional, o que torna sua auto-imagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem. Se o clima dominante no lar é de tensões e preocupações constantes, provavelmente a criança se tornará uma criança tensa, com tendência a aumentar a proporção dos pequenos fracassos e preceitos próprios da contingência da vida humana. Se o clima é autoritário, onde os pais estão sempre certos e as crianças sempre erradas, a criança pode se tornar acovardada e submissa com professores, e dominadora, hostil com crianças mais jovens que ela, ou pode revoltar-se contra qualquer tipo de autoridade. Se o clima emocional do lar é acolhedor e permite a livre expressão emocional da criança, ela tenderá a reagir com seus sentimentos, positivos ou negativos, livremente.

Resta ao professor saber identificar em qual nível se encontra seu aluno, percebendo a aprendizagem como influenciada por características peculiares de cada um e, ou do próprio meio em que ele conviva (escolar ou não), portanto atentando-se para a individualidade de ritmos, comportamentos e percepções. Só então,

poderia se afirmar que a não correspondência aos chamados "padrões de linguagem", seja na leitura, escrita, cálculo, localização, historicidade, seja de fato uma dificuldade de aprendizagem, atualmente confundida como formada por algum déficit. Pode estar se dando uma dificuldade "com" àquele determinado conhecimento, desta forma há dificuldade com a aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem, desassociada das deficiências, referem-se, conforme explicam Stefanini e Cruz (2006)⁵, a alguma desordem na aprendizagem geral da criança, provém de fatores reversíveis e normalmente não têm causas orgânicas, por isso ser assunto de interesse da Psicologia Educacional.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E PRÁTICAS PSICOPEDAGÓGICAS

As dificuldades de aprendizagem quase sempre se apresentam associadas a problemas de outra natureza, principalmente comportamentais e emocionais. A concomitância destas dificuldades é considerada bastante freqüente (Marturano et al.⁴).

De modo geral, as crianças com dificuldades de aprendizagem e de comportamento são descritas como menos envolvidas com as tarefas escolares do que os seus colegas sem dificuldades.

Roeser & Eccles⁷ propõem que as dificuldades comportamentais e emocionais, por sua vez, influenciam problemas acadêmicos e estes afetam os sentimentos e os comportamentos das crianças. Tais dificuldades podem expressar-se de forma internalizada ou externalizada.

Segundo os autores⁷, as crianças que apresentam "pobre" desempenho escolar e atribuem isso à incompetência pessoal apresentam sentimentos de vergonha, dúvidas sobre si mesma, baixa auto-estima e distanciamento das demandas da aprendizagem, caracterizando problemas emocionais e comportamentos internalizados. Aquelas que atribuem os problemas acadêmicos à influência externa de pessoas hostis experimentam sentimentos de

raiva, distanciamento das demandas acadêmicas, expressando hostilidade em relação aos outros. Relatam, ainda, que os sentimentos de frustração, inferioridade, raiva e agressividade diante do fracasso escolar podem resultar também em problemas comportamentais.

Assim, seguindo o sentido diagnóstico e de tratamento dos problemas de aprendizagem, pode-se dizer que a primeira ação a ser realizada consta de uma caracterização da dificuldade apresentada pelo aluno, onde devem ser investigadas as causas. Vale dizer que esta dificuldade afeta sobremaneira a seqüência de aprendizagem, incorrendo no baixo rendimento escolar, além de implicar em desmotivação dos alunos. Alguns dos fatores que colaboram para este quadro são: falhas no sistema educacional: o método da escola não condiz com o tipo de raciocínio utilizado pelo aluno, ou os professores são inábeis; quadros neurológicos ou psiquiátricos: neste caso, além da terapia comportamental, é aconselhável acompanhamento psiquiátrico; condições emocionais: a criança pode não se sentir bem na escola por causa de algum professor, ou algum problema familiar está atrapalhando sua atenção à educação; dificuldades de aprendizagem: a criança tem dificuldade em uma ou mais área do ensino, por exemplo, em raciocínio matemático ou aprendizado verbal.

Dentre os distúrbios de aprendizagem, nota-se com maior freqüência e intensidade a deficiência na aquisição e desenvolvimento da Leitura e Escrita, encontrada em muitas escolas públicas e, também, privadas. Este perfil tem sido perceptível, sobretudo, com a realização das avaliações de aprendizagem em âmbito nacional, onde alunos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e do Ensino Médio têm demonstrado dificuldades e falta de conhecimento ortográfico, gramatical, de interpretação e raciocínio lógico. De forma aleatória, pode-se afirmar que é um conjunto de aspectos que concorrem para a não qualidade da aprendizagem. É preciso, portanto, identificar o núcleo do problema.

Desta forma, identificada a causa, ou causas, se caracteriza o problema e passa-se a planejar a

intervenção, atuando junto à escola, aos pais e à criança. O objetivo é criar condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades nas quais a criança apresenta baixo rendimento. Isto é feito por meio de um planejamento de ensino que torne o estudo interessante para o aluno e seja adequado ao seu modo de resolver problemas; e por meio de aconselhamento aos pais e professores sobre como lidar com as dificuldades da criança e incentivar o seu aprendizado.

Muitas vezes, um aluno não tem bom desempenho escolar porque seus hábitos de estudo são inadequados. Neste caso, o analista do comportamento (coordenador pedagógico, psicopedagogo) e o aluno podem juntos decidir estratégias de estudo mais eficientes, que levem em consideração o tempo disponível, o local de estudo e a matéria a ser estudada. Este trabalho é realizado de forma diferente com cada tipo de estudante, enfatizando as características pessoais do aluno, suas necessidades imediatas e como ele se relaciona com seu ambiente social e emocional.

Torna-se necessário orientar o aluno que apresenta dificuldades e/ou que fogem aos padrões de aprendizagem correspondente a cada etapa do ensino (série, ciclo, ano) e também a família e o professor, para que juntos aprendam a lidar com estes problemas, buscando a intervenção de um profissional especializado (pedagogos, psicopedagogos, psicólogos).

De maneira mais generalizada, algumas práticas podem ser realizadas pelos pais de forma a estabelecer uma relação de confiança e colaboração com a escola, a exemplo: escute mais o seu filho; informe aos professores sobre os progressos feitos em casa em áreas de interesse mútuo; estabeleça horários para estudar e realizar as tarefas de casa; sirva de exemplo, mostre seu interesse e entusiasmo pelos estudos; desenvolva estratégias de modelação, por exemplo, existe um problema para ser solucionado, pense em voz alta; aprenda com eles ao invés de querer ensinar somente. Aproveite o momento do acompanhamento da tarefa para ser cúmplice,

parceiro e propor descobertas de respostas, ao invés de entregá-las prontas ao seu filho; valorize sempre o que o seu filho faz, mesmo que não tenha feito o que você pediu e em nível do que você esperava; disponibilize materiais para auxiliar na aprendizagem; é preciso conversar, informar e discutir com o seu filho sobre quaisquer observações e comentários emitidos sobre ele. E se você não dispõe desse tempo com seu filho, não deixe de recomendar que as atividades que vão para casa sejam acompanhadas e (re) ensinadas pela professora do reforço, ou por um parente, não esqueça de reservar um tempinho para saber dele como vai na escola, quais as dificuldades e em que área ele precisa despende maior esforço. E nunca, o subestime.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividades em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

Se a criança não se envolve com o grupo ou este não a envolve, começa haver um baixo nível de participação e envolvimento nas atividades e, conseqüentemente, o isolamento que interferirá no desempenho escolar. O comportamento retraído, ou agitado, desvinculado do que se pode chamar de "temperança", "equilíbrio" de uma criança no ambiente escolar pode estar sofrendo

interferência do ambiente familiar. Mas, também, pode estar relacionado a fatores biológicos.

A escola tem uma tarefa relevante no resgate da auto-imagem distorcida da criança, por ter uma concepção socialmente transmissora de educação e de cultura, que transcende as habilidades educacionais familiares, além da responsabilidade e competência em desvendar para a criança o significado e o sentido do aprender.

As escolas devem buscar formas de prevenção nas propostas de trabalho, preparar os professores para entenderem seus alunos, diferenciar um a um, respeitar o ritmo de cada um. A escola deve ser um ambiente onde as crianças possam sentir-se bem, amadas e sempre alegres.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham: a escola, a família e, principalmente, a criança.

Mas, esta pesquisa revela, significativamente, que não é possível desenvolver um processo educacional verdadeiro, com qualidade, "passando por cima" dos problemas de dificuldades de aprendizagem de cada aluno. Não se pode fazer de conta. A escola precisa encontrar caminhos junto à família e à sociedade, contando com a atuação, também de profissionais especialistas.

SUMMARY

Difficulties of learning in the initial series of the fundamental teaching and actions psycho and pedagogic

This article approaches learning subjects related to the difficulties found at the Brazilian schools, in the initial series of the Fundamental Teaching. Has as source literary studies, if configuring in a production of literature revision, therefore a theoretical article. The investigation left of the need of understanding the rhythms and the dynamics of the learning developed by students that present difficulties in understanding, to assimilate, to apprehend and to socialize the knowledge. These students are subject real of the authors' daily scholar, that were impelled to identify the methodologies that best promotes, or provoke the learning. That because they believe that once identified as feels the learning for each student in matter, it can be favored the encounter of roads and practices to act on the learning problems found. It is treated here not of an analysis on the "deficits", but of a textual reflection of the learning difficulties presented by the students, that don't necessarily meet defined as being those that possess special education needs, but that need to live the school and social inclusion. The research looked for to identify: because some students learn with such easiness on certain subject, while others don't understand, or do they move forward slowly? And how to act in way positively about these form difficulties to do the learning to happen in fact and with quality? The text leaves of the conceptions and conceptacles of Vygotsky and Piaget, but it also articulates the authors' conception, originate of the education contexts for them lived, under the foundations of Psychology and Pedagogic.

KEY WORDS: Learning. Psychology and Pedagogic; Pedagogic practice.

REFERÊNCIAS

1. Piaget J. Seis estudos de Psicologia. Rio de Janeiro:Forense Universitária;1998.
2. Vygotsky LSA. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo:Martins Fontes;1991.
3. Piaget J, Grécco P. Aprendizagem e conhecimento. Rio de Janeiro:Livraria Freitas Bastos;1974.
4. Marturano EM, Linhares MBM, Parreira VLC. Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar. Medicina Ribeirão Preto. 1993;26(2):161-75.
5. Stefanini MCB, Cruz SAB. Dificuldades de aprendizagem e suas causas: o olhar do professor de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Ver Educação. 2006;1(58): 85-105.
6. Stevanato IS, Loureiro SR, Linhares MBM, Marturano EM. Autoconceito de crianças com dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento. Psicologia em Estudo. 2003;8(1):67-76.
7. Roeser RW, Eccles JS. Schooling and mental health. In: Sameroff AJ, Lewis M, Miller SM, orgs. Handbook of developmental psychopathology Nova York:Kluwer/ Plenum;2000. p.135-56.

Trabalho realizado em consultório privado, onde as autoras atuam, tendo como base motivacional o perfil de aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental de Escolas Privadas e Públicas de Itabuna e de Ilhéus, Bahia e a prática pedagógica dos professores das respectivas instituições.

*Artigo recebido: 17/07/2008
Aprovado: 24/09/2008*

HÁ ALGO MAIS NO CONSULTÓRIO PSICOPEDAGÓGICO DO QUE SONHA A NOSSA VÃ FILOSOFIA

Silvia Szterling Munimos

RESUMO – Toda intervenção clínica psicopedagógica pressupõe uma determinada concepção do sujeito que (des)aprende. Diferentemente das clínicas que concebem o sujeito como um mosaico de funções a serem reeducadas de maneira mais ou menos previsível, partimos do pressuposto de que a criança ou o adolescente que nos vem consultar é um sujeito do inconsciente, falado por suas palavras e agido por seus desejos. Propomos então, neste artigo, a discorrer brevemente sobre o modo de funcionamento do inconsciente, tal como aportado por Freud e revisitado depois por Jacques Lacan, a fim de repensarmos uma hipotética intervenção clínica a partir desse enfoque teórico.

UNITERMOS: Psicopedagogia. Psicanálise. Ciências do comportamento.

Silvia Szterling Munimos – Psicopedagoga clínica, mestre em Psicologia e Educação e doutoranda em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

*Correspondência
Silvia Szterling Munimos
Rua Augusto Ribeiro Filho, 22 – Campo Belo – São Paulo, SP – CEP 04614-020
E-mail: simunimos@usp.br*

INTRODUÇÃO

Vamos acompanhar o depoimento de um adulto que, em seu relato autobiográfico, rememora o ingresso e as primeiras experiências na escola na condição, em suas próprias palavras, de uma dessas "crianças com problemas de aprendizagem":

Não gosto de pensar que tenha sido uma criança atrasada nos estudos, mas o fato é que eu era mesmo muito lento. Por não entender nada do que o professor dizia, achava um jeito de me entreter. E então minha mesa e cadeira foram colocadas distantes das outras crianças e eu terminei por receber tratamento especial. Enquanto dava suas aulas, o professor olhava para mim de vez em quando para dizer: "Akira provavelmente não vai entender isso, mas..." ou "isto será impossível para o Akira resolver, mas...". As outras crianças voltavam-se para mim e riam silenciosamente quando ele dizia isso. Eu me sentia bastante atingido, mas, como o professor dizia, não podia compreender nada do que ele explicava e isso me fazia sofrer e me entristecia. Durante os exercícios matinais, quando me diziam para permanecer atento, eu inevitavelmente assumia um estado de total desânimo. Por algum motivo, quando ouvia a palavra "Atenção!", não somente assumia uma postura rija, mas prendia a respiração. Posteriormente eu me via deitado em um leito na clínica médica da escola, sendo observado pela enfermeira¹.

O "Akira" a que se refere o professor, em 1917, é o grande cineasta japonês Akira Kurosawa, que se afirmaria posteriormente como autor de algumas das obras-primas da história do cinema – *Os Sete Samurais* (1954), *Dersu Uzala* (1975), *Kagemusha* (1980), *Ran* (1985)... – e ganhador, entre outros prêmios, do Leão de Ouro no Festival Internacional de Cinema de Veneza e da Palma de Ouro no Festival Internacional de Cinema de Cannes.

Se fosse uma criança nos dias de hoje, possivelmente Kurosawa seria encaminhado pela orientação de sua escola para tratamento numa clínica psicopedagógica e, quem sabe, submetido a sessões repetitivas e mecânicas de reeducação, capazes até, no extremo, de abortar na própria fonte a criação de tantas futuras histórias originais. Uma tal suposição

não significa, evidentemente, antever, por outro lado, que, por trás desses alunos fracassados que, atualmente, perfilam-se nos consultórios psicopedagógicos escondam-se talentos geniais como o de Kurosawa. O que teria possibilitado a este cineasta, no caso, superar suas inibições e, segundo suas palavras, "evoluir de uma inteligência de bebê para uma capacidade de pensamento natural a uma criança em idade escolar"?

Em suas memórias, Akira Kurosawa refere-se a "três forças ocultas" que teriam despertado sua inteligência e interesse pelas aprendizagens escolares:

- a influência de um irmão mais velho que, ao mesmo tempo em que o provocava e insultava a caminho da escola, o forçava a se defender dos companheiros;
- a presença de um colega de classe, outro "bebê-chorão" ainda pior do que ele, de quem se tornou protetor, amigo e, anos depois, roteirista em diversos filmes;
- e, por fim, a compreensão e estímulo de um professor progressista numa instituição escolar rígida e conservadora, que soube valorizar o sensível menino dando-lhe a nota máxima, três círculos vermelhos, por um desenho que fugia aos padrões convencionais.

Se não se observa nessas referências, a justificar uma mudança na trajetória escolar do jovem Kurosawa, a menção a qualquer programa de exercícios de reforço visando controlar ou acelerar seu despertar intelectual, não se observa tampouco um amadurecimento passivo e natural de suas potencialidades inatas, intelectuais e afetivas, cumpre explicar a superação de suas dificuldades reconhecendo às representações psíquicas inconscientes – às "forças ocultas" a que ele mesmo se refere – seu poder e seus efeitos. Voltemos ao relato autobiográfico:

A existência dessa pessoa (o colega "bebê-chorão") podia ser comparada a um espelho golpeador em frente à minha cara. Fui obrigado a me encarar objetivamente. Reconheci que aquele menino era como eu. Vê-lo e perceber quão inaceitável era seu comportamento deixou-me desconfortável quanto a mim mesmo.

E mais adiante:

Desde essa ocasião (em que foi reconhecido pelo professor de artes), embora eu continuasse a destestar a escola, de alguma forma me vi ansioso por ela, aguardando o dia em que teríamos aula de artes. Aquela nota de três círculos havia me levado a sentir prazer em fazer quadros.

Essas lembranças de infância nos remetem, precisamente, a um dos momentos-chave nos quais costuma emergir a problemática do aprender: o atravessamento pela crise edipiana (ou sua ressignificação), quando a criança renuncia à posição de protegida para assumir uma outra: a de um ser social confrontado à lei do grupo.

É este remanejamento inconsciente de posições subjetivas, implicando um trabalho ativo de separação e luto – separação da mãe e luto pelo fim da primeira infância – que, em última instância, permitiu ao pequeno Kurosawa assumir, não apenas sua aprendizagem escolar, como sua posterior afirmação profissional como pintor e diretor de cinema.

Pode-se deduzir então que, nos casos menos felizes, quando a criança permanece impossibilitada de compreender o que lhe explica um professor, ou quando se mostra incapaz de mudar sua maneira de considerar um problema, aferrando-se às suas teorias pessoais e repetindo sistematicamente os mesmos erros, apesar das evidências em contrário, ou ainda quando renuncia pura e simplesmente à aprendizagem, interrompendo suas tentativas de resolver os problemas cognitivos em função do pouco interesse que estes lhe despertam, pode-se afirmar, nesses casos, que algo de ordem inconsciente entra em jogo inibindo o mecanismo inteligente da criança; mais exatamente, algo de sua experiência subjetiva em relação à castração no momento da articulação do complexo de Édipo.

Pretendemos, então, incursionar por alguns conceitos fundamentais da teoria psicanalítica tal como reinterpretados, depois de Freud, por Jacques Lacan, que nos possibilitem compreender a relação entre a aprendizagem, a castração simbólica e o desejo inconsciente de saber.

A fim de introduzi-los, vamos abordar na seqüência a lógica que anima o funcionar do sistema inconsciente, alvo das pesquisas freudianas e fator eventual de tantas atrapalhões.

O PRINCÍPIO DO FUNCIONAMENTO INCONSCIENTE

O que confere ao sonho seu caráter enigmático, "de significar algo totalmente diferente do que se encontra imediatamente enunciado"²? Qual é a lógica que o anima por detrás de sua aparente falta de sentido e que, uma vez decifrada, revela ao sujeito sua verdade mais autêntica?

Freud descobriu que todas as manifestações psíquicas – não apenas o sonho, como também o chiste, o lapso de linguagem, o dito espirituoso, a intuição genial de um criador ou o sintoma de um neurótico – têm em comum o fato de expressar um desejo inconsciente disfarçado, sendo esse disfarce construído por meio de condensações e deslocamentos de imagens e palavras, isto é, significantes capturados pelo desejo e remontados com uma nova significação. Para ilustrar esse funcionamento psíquico, vamos nos reportar ao trabalho do sonho, tal como descrito por Freud, pela primeira vez, em 1900.

O trabalho de condensação no sonho permite compor um personagem onírico a partir de imagens e palavras tiradas de experiências e impressões do dia anterior, seja tomando traços de diferentes pessoas na vida real que apresentam alguma similaridade entre si, seja apresentando esse personagem numa situação onde, em realidade, outra pessoa costuma estar, ou ainda combinando o nome de um conhecido com a fisionomia de outro. Na obra "A interpretação dos sonhos", Freud ilustra essa construção de uma imagem onírica através, entre muitos outros exemplos, da figura condensada do "Doutor M.":

Foi dessa forma que o Doutor M. do meu sonho foi elaborado. Ele trazia o nome do Dr. M., falava e agia como ele; mas suas

características físicas e sua doença pertenciam a outrem, a saber, ao meu irmão mais velho. Uma única característica, seu aspecto pálido, estava duplamente determinada, visto que era comum a ambos na vida real³.

O mecanismo de condensação também pode operar no sentido de criar neologismos: uma palavra original ou uma palavra antiga com um sentido original, a partir da combinação e fusão de diferentes significantes com alguma semelhança semântica ou homofônica entre si. Por exemplo: Freud sonhou com a palavra "noredal", com a qual se referia no sonho a um trabalho científico que recebera de um colega médico no dia anterior (e que o desgostara particularmente). Eis como ele interpretou esse neologismo:

A análise da palavra causou-me, de início, alguma dificuldade. Não poderia haver dúvida de que era uma paródia dos superlativos [alemães] "kolossal" e "pyramidal", mas sua origem não era muito fácil de adivinhar. Finalmente, via que a monstruosidade era composta dos dois nomes "Nora" e "Ektal" – personagens de duas peças bem conhecidas de Ibsen. [Casa de Bonecas e O Pato Selvagem]. Algum tempo antes, lera um artigo de jornal sobre Ibsen, do mesmo autor cujo último trabalho eu estava criticando no sonho.

O importante a destacar é que, por meio dessas e outras montagens criadas pelo desejo inconsciente, parte do conteúdo recalcado alcança se expressar na consciência. Mas como decifrar seu caráter enigmático? Pela livre associação de imagens e palavras, Freud procedeu a um trabalho inverso, de desmontagem do conteúdo onírico manifesto, até desvendar o desejo recalcado que estava na sua origem. Esta análise do sonho tende a enveredar por caminhos insuspeitados. Nas palavras de Freud:

Os sonhos são breves, insuficientes e lacônicos em comparação com a gama e a riqueza dos pensamentos oníricos. Se um sonho for escrito, talvez ocupe meia página. A análise que estenda os pensamentos oníricos subjacentes a ele poderá ocupar seis, oito ou doze vezes mais espaço.

Ao lado da condensação, o trabalho do sonho e das demais formações do inconsciente também se faz com base no deslocamento, que consiste numa inversão de valores entre o material inconsciente e sua expressão a nível manifesto – de tal modo que aquilo que era significativo no primeiro torna-se um elemento de menor importância no segundo e, assim disfarçado, dissimulado, vence a barreira do recalçamento.

Joël Dor nos remete à obra de Angel Garma, *A Psicanálise dos Sonhos*, para exemplificar, por meio do exame do sonho de uma paciente em particular, a função do deslocamento em ação:

Num cômodo da casa com meu marido. Tenho muita dificuldade para encontrar a chave do gás. Quando eu a abro, o gás sai. Pouco a pouco a casa desmorona. Vamos morrer. Ao mesmo tempo, vejo a casa erguer-se novamente.

A análise deste sonho fez com que aparecesse a seguinte significação:

É o sonho de uma mulher que tem um marido impotente e que deseja o divórcio. O cômodo da casa indica a convivência com o marido. O sexo masculino está representado pela chave do gás, e a impotência pela dificuldade de encontrá-la. A destruição da casa e a chegada da morte são o fim do casamento. A casa que se ergue novamente representa um novo casamento.

Esse exemplo também nos permite perceber que o disfarce do sonho nunca é aleatório; entre sua manifestação acessória – o cômodo da casa, a chave do gás que não se encontra, a casa que

desmorona – e o essencial do pensamento recalcado que ele representa – a relação marital, a impotência do marido e o fim do casamento – sempre há uma relação de contigüidade (ou proximidade), cuja significação latente só pode ser desvelada com a participação ativa do sonhador, através da livre associação de idéias intermediárias.

Lacan faz uma analogia entre o funcionamento desses processos inconscientes e certos aspectos da estrutura da linguagem, mais exatamente, entre a condensação e a metáfora e entre o deslocamento e a metonímia.

De acordo com a Gramática Gradativa, a metáfora consiste no “emprego de uma palavra por outra, com base numa semelhança entre elas”⁴. Trata-se, pois, de uma substituição, a permitir uma comparação implícita, figurada, entre os dois termos. Exemplos? “Aquele homem é um monstro” – no lugar de: seu comportamento é tão grosseiro como o de um monstro. “Meu pensamento é um rio subterrâneo” – ao invés de: meu pensamento corre tão profundamente quanto um rio subterrâneo... – metáforas análogas à representação condensada da figura do “Doutor M” no sonho de Freud.

Já a metonímia também consiste em usar uma palavra por outra com a qual se acha relacionada, mas essa transferência de denominação não é mais feita, como na metáfora, com base em traços de semelhança, e sim por existir uma das seguintes relações entre os dois termos, ainda de acordo com a Gramática Gradativa: “a causa e o efeito, o continente e o conteúdo, o abstrato e o concreto, o lugar de onde se origina um produto e o próprio produto, a matéria e a obra, etc”. São exemplos de metonímias: “Respeite os meus cabelos brancos” – no lugar de *me* respeite; “Bebi uma garrafa inteira” – isto é, o *conteúdo* dessa garrafa; “Ele é um bom garfo” – querendo dizer que ele come bem com esse *instrumento*... – análogas à representação do essencial recalcado pelo acessório manifesto, por exemplo, no sonho da mulher desejosa de divorciar-se do marido impotente.

Acontece que na substituição metafórica inconsciente, assim como na transferência

metonímica nem sempre se identifica de imediato o caráter das ligações de similaridade ou contigüidade aí implicadas, como ocorre na linguagem figurada consciente, onde essas relações são mais evidentes.

Por isso não é fácil livrar-se de uma neurose que consiste, justamente, numa construção inconsciente semelhante ao sonho (no sentido de que também substitui “afetos” traumáticos recalcados que, assim disfarçados, alcançam se expressar na consciência): sua “desmontagem” implica um trabalho, em todos os sentidos, análogo àquele empreendido na interpretação onírica.

Por isso não é tampouco simples superar um problema de aprendizagem, que Sara Pain define exatamente como uma metáfora desse tipo, ou seja, como um sintoma neurótico. Conforme ela mesma afirma:

*Os problemas de aprendizagem, que aparecem como sintomas alarmantes na infância vêm substituir o desejo recalcado, ali onde a inteligência falta*⁵.

E noutro texto:

*Podemos considerar o problema de aprendizagem como um sintoma no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação*⁶.

A MATÉRIA-PRIMA DO INCONSCIENTE

Se o problema de aprendizagem é concebido como essa expressão disfarçada, metafórica e/ou metonímica, do discurso inconsciente, cumpre decifrá-lo, segundo Freud, a partir da matéria-prima de que é feito o inconsciente, ou seja, a sexualidade infantil.

Mas em que consiste, exatamente, a sexualidade na primeira infância?

São impulsos que se originam a partir do prazer no corpo, que trazem consigo um afluxo

de excitação a que o sujeito não pode escapar e que exige ser descarregado. Eles se constituem nos primeiros contatos do bebê com sua mãe: o seio dela na sua boca, a voz macia, o colo quente, as mãos banhando e limpando seu corpo indefeso, o olhar apaixonado, vivências que despertam no recém-nascido um prazer eminentemente sensual e que deixam marcas no psiquismo, para além da satisfação das necessidades físicas, corporais.

Assim, à função biológica de sugar o seio ou a mamadeira, saciando a fome e a sede, acrescenta-se um prazer que irá acompanhar, dali em diante, o "exercício da boca" – o prazer de sugar e experimentar os objetos na boca – e que ganha, desde então, o estatuto de pulsão oral.

Prazeres que vemos atuar nos adultos – como a (com)pulsão a fumar, a falar, a comer ou mesmo "devorar" livros – são, de fato, expressões modificadas dessa pulsão oral primitiva do bebê ou, mais exatamente, de sua representação na esfera psíquica através de imagens e palavras.

Annie Cordié assinala que através das trocas de leite e cocô, a criança pequena (...) *vai experimentar, com uma acuidade considerável, todas as manifestações provenientes deste último [o adulto provedor], como amor, ódio, rejeição, indiferença. Isso começa bem antes do nascimento e vai marcá-la de forma indelével, determinando sua maneira de apreender seu corpo, de olhar o mundo e de construir seu ser de sujeito*⁷.

Ao lado do exercício prazeroso da sucção, Freud observou na criança pequena, particularmente no momento do aprendizado do controle esfinteriano, um prazer análogo relacionado à defecação e a tudo que diz respeito à região anal. As fezes, antes identificadas como partes do corpo da criança, são agora percebidas como passíveis de controle e expulsão. Ao prazer advindo desse exercício de controle e ao desejo inconsciente de manipular a matéria fecal Freud associou uma pulsão anal; assim como associou uma pulsão escópica ao prazer da criança de ver: o corpo da mãe, os órgãos genitais, próprios ou alheios, além do prazer de imaginar a cena

primária, isto é, a relação sexual que lhe deu origem.

Junto à pulsão oral, essas outras pulsões também saberão deixar suas marcas no inconsciente, presentes de forma modificada, respectivamente, no prazer de manipular argila ou tintas, de viajar e ver coisas novas, assim como nas preliminares do ato sexual:

*O voyeur adulto, por exemplo, estaria fixado na primitiva curiosidade infantil de contemplação de seu companheiro (...). O homossexual, por outro lado, estaria fixado no prazer anal e assim por diante*⁸.

Essas representações pulsionais, conformadas pela mãe ou por quem quer que venha a ocupar seu lugar junto ao recém-nascido, se repetem e atualizam no decorrer da vida da pessoa.

Porém, há um outro momento da história da criança, entre cerca de três e cinco anos de idade segundo Freud, no qual as pulsões são limitadas ou modificadas no seu pleno exercício de prazer e gozo sensual, e isto por razões de defesa, em nome da preservação da criança. Pois satisfazer direta e ilimitadamente a pulsão, caso isto fosse possível, equivaleria em última instância à entrega sexual sem fim, a sustenção indefinida, a nível psíquico, do mesmo anseio de prazer absoluto do bebê com sua mãe. Anseio que evoca o reencontro da criança com uma situação anterior à vida onde pretensamente nada faltava e, portanto, nada precisava ser buscado. E que beira à morte (ou ausência de conflito).

Quem não se lembra do destino infeliz reservado às personagens do homem e da mulher enlouquecidos de paixão no filme "O Império dos Sentidos", do cineasta japonês Nagisa Oshima? O limite que eles interpõem, afinal, à busca desenfreada pelo gozo (ou prazer absoluto) é a castração no real do corpo: a mulher castra o amante, sendo então presa e internada num hospício.

Nos destinos mais prosaicos e menos dramáticos, o limite à livre expressão pulsional se interpõe a nível psíquico num momento crucial

do desenvolvimento infantil que Freud chama de complexo de Édipo.

O COMPLEXO DE ÉDIPO

A palavra complexo remete a um nó de relações familiares, cuja montagem estrutura fundamentalmente os limites do sujeito desejante, e isto na medida em que separa a criança de sua ligação incestuosa com a mãe, cuja expressão é eminentemente pulsional.

O Édipo, por sua vez, alude à conhecida tragédia grega escrita por Sófocles no século I a.C., na qual o rei Édipo, sem o saber, mata o pai e casa-se com sua mãe. Freud identificou nessa trama a realização de nossos desejos infantis inconscientes, isto é: dirigir à mãe o primeiro impulso sexual e ao pai o primeiro sentimento de ódio e desejo destruidor, na medida, justamente, em que este pai impede a realização daquele impulso.

O complexo de Édipo é, pois, uma metáfora da incompletude humana, da impossível satisfação pulsional em nome da legalidade do grupo, com seu conjunto de normas de conduta e modalidades de ação. Em outras palavras, é a estrutura que faz do filhote humano um ser social, identificado com seus semelhantes.

Como se articula esse complexo na primeira infância? Como vimos, para sustentar-se na vida, a criança recém-nascida depende não apenas de que os outros satisfaçam suas necessidades biológicas, como simultaneamente, e na mesma proporção, necessita ser pulsionada e ratificada a viver pelo desejo desses outros que se ocupam dela. São eles que lhe designam com um nome, um sexo, a incluem num sistema de parentesco, lhe impõe proibições e lhe acenam com promessas, sustentando-na, assim, no campo da vida desiderativa⁹.

Nesse primeiro momento de sua existência, a criança mantém com a mãe uma relação de indistinção quase fusional, na qual procura interpretar o desejo materno por meio de seus mínimos gestos, olhares e palavras e identificar-se com o que supõe seja o objeto desse desejo (pois é somente como desejada que a existência

da criança pode adquirir uma razão, um sentido). A criança é "tudo" para sua mãe, portanto "nada" é suposto faltar, nem a si, nem a ela.

Entretanto, a própria vivência empírica obriga a criança a reconsiderar essa posição. A mãe nem sempre vem no minuto em que a criança a chama, ou vem, mas não atende incondicionalmente suas necessidades, sacudindo-a então de sua certeza de ser o único e exclusivo objeto do desejo materno para uma outra posição, de dúvida e incerteza quanto à possibilidade de manter aquela idílica experiência inicial de satisfação absoluta.

A dúvida e a angústia que a acompanha levam a criança a conjecturar: "Por onde andaré minha mãe? Possivelmente com meu pai, pois é a ele que ela dirige seu olhar e seu desejo".

Ou seja, o pai ou quem quer que venha a ocupar a função paterna é o rival que se introduz na relação dual mãe-filho como aquele que reclama seus direitos de posse sobre a mãe, interditando o acesso irrestrito da criança a ela e, simultaneamente, privando a mulher do acesso irrestrito ao objeto de seu desejo. "Não te deitarás com tua mãe", sentencia o pai à criança; "não reintegrarás teu produto", é aproximadamente o teor da lei que ele dirige à esposa.

No encontro com a lei do pai, transmitida de uma forma ou de outra pelo pai real ou por seu discurso carregado de limites e de "nãos"¹⁰, a criança se vê obrigada a refrear seus desejos incestuosos e deparar-se com a angústia de ser um sujeito em falta.

Por outro lado, é exatamente quando se depara com a falta que a criança aprende que, embora o pai tenha a preferência da mãe, ele tampouco esgota o desejo materno. O fato de ter atributos fálicos, como um pênis, capaz de entreter a mãe, não significa que lhe seja possível obturar a falta materna. A criança constata assim que, como os demais personagens desta trama, o pai também é simbolicamente castrado. Em outras palavras, ela constata que a todos sempre falta algo; que ninguém é capaz de obturar o desejo de ninguém; pois entre aquilo que se deseja e aquilo que se obtém há sempre um resto – que reabre, justamente, o circuito do desejo.

O desejo de cada um está submetido à lei do desejo do outro, e essa descoberta infantil constitui a resolução mesma da crise edípica.

Concluindo: ao tornar irrealizável o reencontro com a suposta perfeição do objeto perdido – e deixar de ser o único objeto do desejo materno – o Édipo coloca o sujeito na posição de buscar outros objetos, sempre provisórios e intercambiáveis, capazes de entreter seu desejo: o jogo, a linguagem, o desenho e, posteriormente também o trabalho, os hábitos de consumo ou o parceiro sexual.

Nas palavras da psicanalista Catherine Millot: "Todo objeto de desejo não se constitui senão no lugar dessa perda"¹¹.

Isto é, o desejo só se articula a partir da falta posta em jogo pela renúncia à satisfação dos desejos incestuosos. Renúncia imprescindível, portanto, para o acesso do sujeito ao mundo da cultura.

O ÉDIPO E O DESEJO DE SABER

Quando a criança constata de forma inapelável, no transcurso do Édipo, que o desejo materno não se esgota nela, pelo contrário, ele pré-existia ao seu nascimento e existe agora, para além de sua existência, isto é, a transcendente (quando deseja o pai), a criança inicia uma longa busca que a acompanhará pelo resto da vida: saber sobre o desejo da mãe que parte.

É então a angústia de castração que confronta a criança com esses questionamentos; pois até então, enquanto se mantinha na dependência absoluta em relação à mãe, na posição de objeto do seu desejo, ela nada queria saber.

Essa perda, acompanhada de mal-estar (afinal, não é fácil para ninguém "engolir" sua própria incompletude e, menos ainda, perder a mãe como objeto de gozo), leva a criança a investigá-la, isto é, a investigar sobre a própria falta (que é seu próprio desejo). "Pois se a mim nada faltasse", pode ser aproximadamente o teor do pensamento infantil, "minha mãe tampouco precisaria procurar alhures outro objeto de satisfação".

O que está em jogo nessa curiosa "pesquisa" é a necessidade que a criança demonstra de

definir seu lugar no mundo em relação ao desejo dos pais; e esse lugar é eminentemente sexual.

Assim, quando ela pergunta, por exemplo, "de onde eu vim?", está efetivamente desejando saber qual é a sua origem em relação ao desejo parental; e quando pergunta "por que as pessoas morrem?", está novamente preocupada em identificar com que fim ela veio ao mundo, isto é, para atender a quais expectativas (parentais): "Tornar-me um menino ou uma menina? Ser um bom aluno ou um fracassado escolar?". As perguntas da criança pequena sobre os atributos e papéis masculino e feminino são outros tantos rodeios em torno da questão central que realmente a preocupa, que é a de definir a sua identidade sexual perscrutando o desejo, próprio e alheio.

Freud identifica aí, nessas investigações sexuais infantis suscitadas pela experiência subjetiva de castração, a origem do desejo de saber, protótipo de todas as investigações intelectuais ulteriores.

Contudo, poder-se-ia argumentar, nenhuma dessas preocupações parece afligir a criança que, por volta de seis anos, ingressa formalmente na escola. De fato, basta reportarmo-nos às nossas próprias lembranças infantis ou, novamente, às memórias do diretor japonês Akira Kurosawa: o que mobilizava seu interesse no colégio era a nota de três círculos vermelhos na aula de desenho, ou sua afirmação pessoal diante dos colegas e do irmão mais velho, e não qualquer curiosidade sobre as diferenças sexuais anatômicas ou sobre a origem dos bebês!

O fato é que, pelo efeito da interiorização da lei paterna, o primitivo interesse sobre os temas sexuais também cai sob o manto da repressão, ficando "esquecido" no inconsciente. Laplanche e Pontalis descrevem esse interdito, que é o princípio formador do superego, nos seguintes termos:

(...) a criança, renunciando à satisfação dos seus desejos edípicos atingidos pela interdição, transforma o seu investimento nos pais em identificação com os pais, interioriza a interdição¹².

Assim, não apenas o desejo da mãe é interdito pelo “não” paterno, como o desejo de saber sobre esse desejo. A criança, de fato, nada mais quer saber sobre a castração, a falta, o “corte” no real e recalca suas primeiras investigações sexuais infantis.

A SUBLIMAÇÃO: DO DESEJO À DEMANDA DE SABER

Joel Dor chama nossa atenção para o fato de que, no pensamento lacaniano, o desejo inconsciente está sempre em outro lugar, acessório, que não no objeto essencial a que ele visa fundamentalmente: a mãe total, simbiótica, que se perdeu para sempre no inconsciente. Não podendo ser satisfeito na realidade, o desejo de saber engaja-se num movimento metonímico: toma o saber (possível) sobre o mundo, pelo saber (impossível) sobre o desejo inconsciente, se desdobrando numa série infinita de demandas por conhecimentos substitutivos que, aliás, nunca encontram seu termo. Paradoxalmente, é a própria impossibilidade desse saber sobre o desejo que fará com que o sujeito, eternamente faltante e eternamente desejante, se mantenha sempre em busca de mais e mais saberes (agora no plural), isto é, mais e mais conhecimentos.

De acordo com Catherine Millot, a sucessão dos inocentes “porquês” da primeira infância – as *demandas* do infantil sujeito nas suas mais diversas formulações – não visam a outra coisa senão a ter uma resposta à questão do desejo: “Qual é a minha origem em relação ao desejo de meus pais? O que eles desejam que eu me torne?”.

A criança pergunta porque deseja saber; a criança brinca porque deseja saber, pode-se dizer então que a energia sexual que sustenta o seu desejo de saber (sobre o desejo) não é inteiramente recalçada; parte é desviada para outros fins, não-sexuais, como os objetos e fenômenos do mundo, organizados num corpo de conhecimentos científicos socialmente partilhados.

A esse deslocamento de uma parcela da energia centrada nos interesses sexuais para objetos e fins não-sexuais, socialmente valorizados, Freud chamou de sublimação. Na sublimação, a energia

que impulsiona o sujeito continua sendo sexual (a libido); sua fonte continua sendo somática; embora seu alvo possa ser: “devorar” livros, manipular argila, viajar e ver coisas novas...

Ou seja, caso o desenvolvimento da criança seja bem-sucedido uma parcela da energia pulsional será recalçada, outra submetida ao domínio das práticas genitais (tendo por fim o prazer orgástico e/ou a procriação) e uma terceira será direcionada a objetos e fins não-sexuais.

Diferentemente do instinto, portanto, que é fixo, Freud descobre na pulsão sexual essa capacidade de se transformar e ser satisfeita com outros objetos que não o original. Ou seja, a pulsão de ver – antes dirigida ao prazer de ver a mãe – é sublimada em curiosidade intelectual: “experimentar e ver o que acontece se...”, e a pulsão de dominação – originalmente relacionada a anialidade – é sublimada em prazer de controlar ou dominar: o corpo, a linguagem, os fenômenos do mundo físico...

É a sublimação das pulsões parciais que possibilita assim a passagem do desejo de saber (sobre o desejo inconsciente) para a demanda de conhecer (sobre a ordem do mundo).

Este redirecionamento da libido para o conhecimento, quando realizado de forma criativa e construtiva, possibilita à criança controlar suas ansiedades e atenuar os sentimentos de culpa oriundos da realização direta de suas fantasias sexuais. Ou seja, por meio das relações e das atividades escolares, a criança pode dar vazão a seus impulsos libidinais e agressivos, organizando e estruturando o ego e seus mecanismos de defesa de forma adequada à realidade e à cultura na qual está inserida e sobre a qual pode projetar seus desejos.

Nessa passagem de uma curiosidade sexual à outra, intelectual, a sublimação pode ser entendida como uma transgressão, uma insurgência contra o recalque das pulsões, contra a interdição do saber e a própria operação de castração; pois caso o sujeito recalcasse hipoteticamente seu desejo de saber, isto é, caso aceitasse plenamente a interdição paterna, correria o risco de cair na apatia, na inibição intelectual, o que de fato ocorre em algumas situações de fracasso escolar.

Por outro lado, caso negasse plenamente aquela interdição, permanecendo fusionado ao desejo materno, na condição de objeto desse desejo, correria outro risco igualmente perigoso: no limite, o de nada querer saber: sobre seu lugar no mundo, sua origem, sua sexualidade, tampouco sobre os objetos de conhecimento, tal como as crianças psicóticas.

Aceitação e transgressão da castração jogam, assim, uma partida de vida e morte, e é desse entrejogo, no espaço delimitado entre uma e outra, que se define o destino do saber – e a possibilidade de aprender – de uma criança.

Quanto ao gosto de aprender, a criança descobrirá que lugar ele ocupa na economia libidinal do casal parental: o livro de sua mãe, por exemplo, poderá se tornar objeto de seu interesse; assim como a caneta utilizada por seu pai.

A TRANSFERÊNCIA E A APRENDIZAGEM

Mas, é lícito supor que o professor tem, de fato, condições para fazer nascer na criança uma paixão pelo aprender? Afinal, e se como recém-afirmamos, o destino das aprendizagens – seu sucesso ou seu eventual fracasso – já está determinado por essa operação inconsciente, que se articula na história remota do sujeito, entre cerca de três e cinco anos de idade segundo Freud, o que pode o professor diante deste que, no âmbito de uma sala de aula, é instado a (re)construir o conhecimento científico, formalizado e validado pela escola?

O fato é que o atravessamento pelo complexo de Édipo não se restringe a ser um episódio isolado e enterrado na história remota do sujeito; pelo contrário, ele se recoloca e se refaz indefinidamente, a cada encontro significativo com outros sujeitos que de uma forma ou de outra o remetem a suas imagens parentais. Ou seja, em estritos termos psicanalíticos o sujeito não se desenvolve (de fato, o adulto nunca abandona integralmente sua primitiva sexualidade infantil); antes se constitui na encruzilhada edípica e, pela vida afora, se depara com encruzilhadas estruturais semelhantes aquela.

Logo numa classe, subjacente à troca de informações que circulam entre professor e aluno, há sempre uma recriação inconsciente em andamento, cuja matriz estrutural foi moldada na travessia pelo Édipo de cada um dos sujeitos em questão. Nesse diálogo mudo de um inconsciente a outro, o aluno aprende ou não em função do lugar inconsciente em que ele situa o professor, que se torna, eventualmente, um objeto de identificação semelhante ao que fora seu pai na primeira infância. Em outras palavras, o aluno pode dar sentido aos ensinamentos do professor na medida em que transfere para ele (e atualiza nessa nova relação) os mesmos amores e temores inconscientes que nutria pelos pais (e particularmente pelo pai).

O depoimento do diretor Akira Kurosawa nos aponta, justamente, para os efeitos da transferência na escola. Aluno medíocre até por volta dos sete anos, Kurosawa descreve seu encontro com um professor que, em suas palavras:

(...) veio em meu auxílio e, pela primeira vez em minha vida, permitiu-me que eu sentisse o significado daquilo a que chamam confiança.

De fato, o sentido especial que aquele mestre adquiriu aos olhos do menino foi dado por ele mesmo, isto é, o professor se tornou depositário das experiências vividas primitivamente por Kurosawa com seu pai.

É fundamentalmente essa montagem inconsciente que determina a sorte, tanto do professor que ensina, quanto do aluno que aprende. Segundo ainda Millot, a criança submete-se às aprendizagens:

(...) pelas vias da identificação, pelo amor ao educador, pela angústia de perder seu amor e pelo desejo de ser apreciada por ele ao conformar-se às suas exigências.

É essa manifestação do inconsciente, presente em toda relação significativa, que explica a importância de que gozam certos professores, certos líderes, além de outros tantos mestres, deuses ou

gurus, colocados pelo sujeito, justamente, no lugar de seu Ideal-do-eu (isto é, no lugar de um modelo ideal, ou objeto de identificação, a que o indivíduo procura conformar-se).

Mais exatamente, o sujeito submete-se à determinada autoridade tanto por amor à sua imagem idealizada (introjetada como seu Ideal-do-ego), como por temor à angústia de castração (salvaguardada pelo seu superego), reeditando pela vida afora a estrutura edípica que o constituiu na primeira infância.

Contudo – e este é mais um dos paradoxos com que somos confrontados ao longo desse estudo – é apenas a superação da figura de autoridade, subjacente à qual está a superação da relação de rivalidade com o pai, que permitirá ao aluno tornar-se senhor de si, isto é, passar pela figura do professor, usá-lo, por assim dizer, saindo dali com um saber do qual tomou verdadeiramente posse.

Esse foi o caminho trilhado por nosso pequeno e inseguro aluno, o grande mestre do cinema mundial, Akira Kurosawa.

SUMMARY

There are more things in the office of a psychopedagogue than are dreamt of in our philosophy

All psychopedagogical clinical intervention presuppose a particular conception of the subject who (un)learns. Differently from clinical practices that conceive the subject as a mosaic of functions to be reeducated in a more or less predictable fashion, we assume that the child or the adolescent who comes to see us is an unconscious subject, spoken through his words and acted through his desires. In the paper we briefly describe the mode of operation of the unconscious, as was presented by Freud and revisited by Lacan, in order to imagine new possibilities for clinical interventions.

KEY WORDS: Psychopedagogy. Psychoanalysis. Behavioral sciences.

REFERÊNCIAS

1. Kurosawa A. Relato autobiográfico. São Paulo:Estação Liberdade;1990.
2. Dor J. Introdução à leitura de Lacan. Porto Alegre:Artes Médicas;1992.
3. Freud S. A interpretação dos sonhos (Parte I). Edição Standard Brasileira, Vol. IV. Rio de Janeiro:Imago;1969.
4. Gramática Gradativa, 1991.
5. Pain S. A função da ignorância. Porto Alegre:Artes Médicas;1991.
6. Pain S. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas;1989.
7. Cordié A. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre:Artes Médicas;1996.
8. Kupfer MC. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo:Scipione;1992.
9. Lajonquière L. De Piaget a Freud: a (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis:Vozes;1995.
10. Kupfer MC. Desejo de saber [Dissertação]. São Paulo:Instituto de Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo;1990.
11. Millot C. Freud antipedagogo. Rio de Janeiro:Jorge Zahar;1995.
12. Laplanche J, Pontalis JB. Vocabulário da psicanálise. Lisboa:Moraes Editores;1976.

Trabalho realizado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Artigo recebido: 01/09/2008

Aprovado: 24/10/2008 ■

AUTONOMIA E MUDANÇA NA ESCOLA: NOVOS RUMOS DOS PROCESSOS DE ENSINO–APRENDIZAGEM NO BRASIL

Paulo Sergio Marchelli; Carmen Lúcia Dias; Ivone Tambelli Schmidt

RESUMO - O presente artigo compreende uma reflexão sobre o princípio da autonomia pedagógica conferido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) às escolas e redes de ensino brasileiras. Discute-se o conceito de *escola aberta*, aplicado às instituições onde o ensino se processa segundo a idéia de deslocar as paredes da sala de aula para além dos limites de séries anuais e disciplinas separadas. Apresenta-se a Escola da Ponte, fundada por José Pacheco há 30 anos, em Lisboa, Portugal, em cujo projeto pedagógico não há divisão por séries e as aulas não são separadas por disciplinas. São destacadas experiências brasileiras baseadas no conceito de *escola aberta* e analisa-se como o princípio da autonomia conferido pela LDB colabora para o surgimento de projetos capazes de renovar a prática pedagógica e estabelecer novas interpretações para o trabalho didático. O artigo conclui que, nos últimos anos, as escolas brasileiras aumentaram sua diversidade e pluralidade pedagógicas, apontando os caminhos segundo os quais esse fenômeno foi realizado.

UNITERMOS: Instituições acadêmicas. Ensino fundamental e médio. Educação. Modelos educacionais.

Paulo Sergio Marchelli - Doutor em Educação pela FEUSP e professor da Universidade São Marcos.

Carmen Lúcia Dias - Doutora em Educação pela UNESP - Júlio de Mesquita Filho, Campus de Marília; docente e coordenadora de Projetos da Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão - FUNDEPE . UNESP, Marília, SP; docente do Curso de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE, Presidente Prudente, SP.

Ivone Tambelli Schmidt - Professora Livre Docente em Psicologia Organizacional pela UNESP - Campus de Assis e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da UNOESTE, Presidente Prudente, SP.

Correspondência

Paulo Sérgio Marchelli

Rua Croata, 440, apto. 62 - Lapa - São Paulo - SP - CEP: 05056-020

E-mail : paulo.marchelli@ajato.com.br

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) procura estimular o sistema educacional no tocante a renovar constantemente seus métodos de ensino e trabalho administrativo, bem como sua gestão financeira: "os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público"¹. Se, por um lado, os princípios de autonomia da gestão administrativa e financeira apregoados pela LDB ainda não geraram desde sua publicação até hoje nenhum posicionamento do setor público, a autonomia pedagógica tem sido alvo de constantes debates nos meios educacionais, mormente os acadêmicos, podendo-se verificar iniciativas que corroboram os pressupostos da Lei.

O aspecto mais notável no contexto brasileiro advindo da idéia de desenvolvimento pedagógico autônomo está relacionado a uma espécie de experimentação que pode ser denominada de *escola aberta*, termo que advém de concepções encontradas em certo número de autores que estão influenciando significativamente nossos sistemas educacionais. Destacam-se, entre eles, a pedagogia das escolas de área aberta portuguesas² e a pedagogia espanhola da organização do currículo por projetos de trabalho³.

A ESCOLA ABERTA

Reunimos, sob a denominação comum de "escola aberta", aquelas instituições onde o ensino se processa segundo a idéia de deslocar as paredes da sala de aula para além dos limites de séries anuais e disciplinas separadas. Trabalha-se segundo o critério de interesse ditado pelo princípio da liberdade de aprender, organizando-se os alunos fundamentalmente em grupos ou deixando-os optar por estudarem sozinhos, se assim o desejarem. Os professores propõem tarefas e promovem interações construtivas de acordo com as dificuldades e progressos verificados. Em geral, as tarefas são

enfocadas como unidades longitudinais de ensino, mas isso é relativo, pois é perfeitamente possível que o processo privilegie soluções transversais e várias unidades diferentes de trabalho sejam abertas. O alargamento das paredes da sala de aula é um fator fundamental, pois sem isso não haveria espaço para a proposta transformadora apresentada, nem mesmo seria possível concebê-la.

Sobre o alargamento das paredes da sala de aula, Alexander Sutherland Neill, criador da corrente pedagógica da Escola de *Summerhill*, escreveu que:

Quando faço palestra para um grupo de professores, começo por dizer que não vou falar sobre assuntos escolares, sobre disciplina ou sobre aulas. Durante uma hora meu auditório ouve em enlevado silêncio, e, depois do aplauso sincero, o presidente anuncia que estou pronto para responder perguntas. Pelo menos três quartos das perguntas que me fazem versam sobre matéria escolar e ensino. Não digo isso tomando ares superiores, de forma alguma. Digo-o com tristeza, e para mostrar como as paredes das salas de aulas e os edifícios com aspecto de prisões estreitam a visão dos professores, impedindo-os de verem as coisas verdadeiramente essenciais da educação. O trabalho deles trata com uma parte da criança que está acima do pescoço, e naturalmente, a parte vital, emocional dela, fica sendo território estrangeiro para o mestre. Eu gostaria de ver um movimento maior de rebelião entre nossos jovens professores. Educação de alto nível e diplomas universitários não fazem a mínima diferença na confrontação dos males da sociedade. Um neurótico letrado não faz diferença alguma de um neurótico iletrado⁴.

Quase sempre a pedagogia de *Summerhill* é criticada porque Neill não considera os aspectos ideológicos de natureza política presentes na

escola, que ditam os parâmetros de como ela deve ser construída. Mas seja qual for o regime político, a escola pressiona as novas gerações do mesmo jeito com o objetivo de prepará-los para serem cidadãos produtivos dentro das diferentes formas de organização econômica possíveis. A sociedade cobra da escola a consecução de objetivos incrustados nas formas de conformação política que predominam em diferentes países. Sobre isso, Neill escreveu que:

Em todos os países, sejam eles capitalistas, socialistas, ou comunistas, primorosos prédios escolares são construídos, para a educação dos jovens. Mas todos os laboratórios e oficinas maravilhosos nada fazem para ajudar John, Peter ou Ivan a vencer os prejuízos emocionais e os males sociais nascidos da pressão sobre eles exercida pelos pais, pelos professores e pela qualidade coercitiva da nossa civilização⁴.

Os promotores da escola aberta colocam os seguintes enunciados como seus principais objetivos⁵: 1) propiciar um ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos e professores; 2) mobilizar os professores para o trabalho em equipe; 3) facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, a fim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos; 4) estimular nas crianças a multiplicação dos contatos pessoais e, por conseguinte, uma melhor socialização; 5) facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes permanentes, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didática e pedagogia; 6) favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, atividades livres, etc.) de acordo com o espírito da Escola Ativa.

Não se trata, portanto, apenas da revolução arquitetônica do edifício escolar, mas da transformação radical imposta quando o conceito

de aula deixa de ser o centro da pedagogia. Na escola aberta, não são as paredes físicas as mais importantes, mas sim as pedagógicas, pois os professores não mais ensinam lições preestabelecidas, e sim consideram o interesse do aluno pelos símbolos existentes na cultura. A partir disso, eles os ensinam a ler e escrever, a fazer cálculos, pensar geometricamente, desenvolver o senso estético, a arte, a cidadania. A escola aberta é libertária, mas não é só isso, pois ela vai além, estimulando o indivíduo a conhecer sem coação, pois só o conhecimento liberta. Não há planos de ensino preestabelecidos, nem currículos, apenas propósitos que são cumpridos segundo o controle rigoroso da avaliação externa, que submete a todos, professores e alunos, a um trabalho exaustivo de ensinar e aprender de forma cada vez mais massificada, mais intensiva, sujeita ao mandato imperioso do método científico, da prescrição didática, de livros e manuais de ensino. Com isso, vê-se que nem tudo na escola aberta é maravilhoso!

Porém, a escola aberta é transformadora, mesmo no que toca à sua eficiência como promotora de uma educação em massa, envolvendo muito mais agentes do que apenas os professores e alunos, dando espaço para a participação direta dos pais no processo educativo, que podem interagir com os professores e seu filho dentro da própria sala de aula. Nessa escola, o ensino é muito mais rico do que quando baseado na aprendizagem em classe tradicional, pois ela permite que seja utilizada uma quantidade maior de meios facilitadores da aquisição de conhecimentos, contando, sobretudo com interatividade social, que até então era restrita à relação professor-aluno e não incluía pais ou outros agentes. A aprendizagem em pequenos grupos sob a tutela de múltiplas agentes educativos tem se mostrado vantajosa, pelo fato de desenvolver não somente a inteligência individual, mas o trabalho comum e a vida coletiva. Dessa forma, o redimensionamento da amplitude da sala de aula permite que ela possa dar acolhida aos vários atores que constituem o

fenômeno educativo na sociedade: pais, professores, alunos, pessoal auxiliar, pessoas da comunidade, visitantes e interessados de uma forma geral. As grandes dimensões contribuem para ampliar a reflexão sobre a prática didática. "O trabalho e vida em grupo, a exigência de escutar o outro, tornam-se tão importantes como a mudança de relações entre os professores e alunos"⁵. Pode-se, em suma, afirmar que o simples aumento do espaço de sala de aula e a adoção dos princípios norteadores da escola aberta conseguem realizar objetivos educacionais muito maiores que a escola tradicional.

A ESCOLA DA PONTE

Entre os povos de língua portuguesa, a mais conhecida proposta que se aproxima da nova tendência educativa é a Escola da Ponte, fundada por José Pacheco há 30 anos, em Lisboa, Portugal. Nesse projeto, não há divisão por séries e as aulas não são separadas por disciplinas. Com a ajuda do professor, os alunos selecionam seus projetos de estudo e são eles também que indicam quando se sentem preparados para serem avaliados, fugindo ao padrão de provas agendadas. Segundo Pacheco:

Na Ponte, os alunos aprendem a fazer prova, embora não contem para avaliação, pois terão de fazer provas no futuro em muitas situações e lugares. Formamos nossos alunos para a autogestão do tempo e para se adaptarem ao ritmo do toque de uma campanha. Eles aprendem a estar em qualquer contexto. Sabem ser solidários, mas não deixam de ser competitivos. [A escola da Ponte] foi avaliada por testes, iguais para todas as escolas, e ficou classificada entre as melhores. Foi a única escola portuguesa avaliada por uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação. Os relatórios revelaram a excelência do projeto. A partir dos dados, o ministério reconheceu a Ponte como referência⁶.

As origens da Escola da Ponte remontam a 1941, quando Portugal sofreu uma grande catástrofe ambiental pela formação de um ciclone que causou pesados danos às edificações escolares e derrubou uma enorme quantidade de árvores. Como a cumprir a sentença de Comenius - "se não podemos levar a árvore para a escola, levemos a escola para debaixo da árvore"⁷ - a fim de não desperdiçar a madeira de boa qualidade posta abaixo pelo ciclone (carvalhos, pinheiros, etc.), o Ministério da Educação português resolveu aproveitá-la. Frutos do acaso e da necessidade, foram construídas assim as denominadas "escolas de área aberta". Os arquitetos e técnicos de educação que as conceberam consideraram que o lugar onde a criança passa grande parte do seu tempo durante os primeiros anos de aprendizagem é fundamental para a sua vida futura. O que se aprende e, principalmente, o modo como se aprende pode despertar ou bloquear todo o posterior percurso de desenvolvimento. Libertar a criança da rigidez dos espaços e do mobiliário tradicionais pareceu aos pedagogos e arquitetos portugueses daquela época um passo importante para a livre expressão e desenvolvimento da espontaneidade e criatividade naturais e também um ato decisivo de socialização. A escola de área aberta, pelas suas características próprias - existência do grande espaço polivalente -, facilitou a integração no meio social, tornando possível a presença da comunidade dentro dela, de forma a estabelecer um sentido de comunicação e colaboração diferentes.

O novo padrão de construções multiplicar-se-ia em Portugal até os anos sessenta. Em 1963, as contingências decorrentes da escolaridade obrigatória conduziram à harmonização entre a concepção das construções escolares e as orientações no campo da pedagogia, definindo-se que o edifício da escola primária representava a transição da habitação para a vida pública. Não se restringindo apenas à sala de aula, o ensino estaria voltado também para o exterior, valendo-se da atividade que a diversificação dos espaços permitisse. A organização de situações como a

de trabalho em grupo era facilitada pela mobilidade do equipamento escolar. Sendo um edifício aberto, a escola transformar-se-ia em equipamento social para uso de toda a comunidade. Em 1969, novos planos de construção aperfeiçoariam as tendências observadas, influenciados pelos movimentos de renovação pedagógica que, na época, emergiam. No início dos anos setenta, a influência das correntes cooperativistas introduziu o trabalho em equipe de 2, 3 ou 4 professores e, como alternativa ao tradicional sistema de turmas divididas em classes, núcleos de espaços educativos para grupos heterogêneos de alunos foram criados.

Nos primeiros anos da década de oitenta, ocorreram novos investimentos na regulamentação do funcionamento das escolas de área aberta, envolvendo a formação de professores, pois o projeto pressupunha a necessidade do trabalho em colaboração, sendo necessário realizar aperfeiçoamentos para isso. Cada núcleo de sala de aula deveria corresponder a um espaço único de ensino, com um corpo de professores a trabalhar em equipe, de acordo com um programa elaborado em conjunto. Criaram-se assim situações compulsivas de ensino em equipe e de cooperação entre docentes, o que ocasionou protestos de correntes não afeitas ao progressivismo pedagógico implicado. Paredes entre os espaços de área-aberta começaram a ser erguidas a partir de 1987. Também se dispunham armários como improvisos arquitetônicos, constituindo muralhas e permitindo assim a cada professor, na sua sala, com os seus alunos, o seu método e os seus manuais, voltar ao ensino tradicional:

Estas medidas coincidiam no tempo com a suspensão de um primeiro esboço de formação em área-aberta e com o levantamento das primeiras paredes a isolar as salas que haviam sido concebidas para comunicarem entre si. Os espaços "abertos" desapareceram gradualmente. Os professores não haviam sido preparados

para um trabalho com as características que as [escolas de área aberta] apontavam. Umhas vezes por falta de informação, em outras por falta de formação, ou na ausência de ambas, os professores refugiaram-se ao menor pretexto no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua concepção de 'aula'⁵.

Assim, em Portugal, as inúmeras escolas de área aberta construídas não se popularizaram, perderam a confiança da sociedade e o projeto declinou totalmente na década dos anos 1990. Não houve capacitação adequada dos professores? Ou seria de fato impossível uma pedagogia que não tenha como metas formar cidadãos úteis e prepará-los para o trabalho? É utópica a possibilidade de construir uma escola sem paredes ou fronteiras? Não se sabe a resposta a essas perguntas, mas quase todas as pedagogias progressivas surgidas no último século são atualmente abandonadas, pois as novas gerações não as levam a sério como proposta efetiva de trabalho.

O totalitarismo travestido com a fantasia de democracia iludiu em muito a mente dos pedagogos do século passado. Veja o pragmatismo de Dewey, o teórico da escola democrática - que herança ele deixou para os Estados Unidos da América? "O interesse social [da criança] penetra e se funde com o seu interesse nas próprias ações e sofrimentos, como ainda inspira o seu interesse pelas coisas"⁸. A sociedade mais rica do mundo é especializada em fazer a guerra, bombardeando e impondo sofrimentos a muitos povos. Sem dúvida, ela adotou os princípios que seu grande pedagogo pregava, lançando-se ao domínio imperial capitalista do mundo, que suga as riquezas de povos mais fracos. A passagem do livro de Dewey citada afirma que o interesse em agir e sofrer é dado socialmente à criança, o que pressupõe prepará-la por meio da educação para o campo de combate. Nessa pedagogia, o princípio de que os sofrimentos inspiram o interesse pelas coisas

talvez sirva para justificar as ações de guerra. Não se pode esquecer que Dewey é o teórico da distinção entre as categorias funcionais do interesse direto e indireto, da educação integral, do esforço e da motivação, estados de espírito essenciais para a atividade mental e a aprendizagem. Definitivamente, o progressivismo pedagógico deweyniano parece estar ultrapassado.

Iniciada no século passado, não se sabe se a Escola da Ponte conseguirá sobreviver à catástrofe que as pedagogias progressivas anteriores estão sofrendo no presente. Há muitas experiências semelhantes em outros países, como o caso das escolas da cidade de Reggio Emilia⁹, no norte da Itália, sinônimo de excelência em educação infantil. Nesse país, o ensino elementar é mantido pelo governo federal e obedece a moldes tradicionais. Os programas educacionais não costumam sofrer uma ruptura traumática e as escolas de Reggio Emilia fizeram um longo trabalho de transição rumo à posição de referência internacional que elas hoje representam. Desde 1994, a prefeitura da cidade mantém a instituição *Reggio Children* para administrar as atividades de intercâmbio educacional com todo o mundo.

No início do ano, redigimos uma espécie de declaração de intenções e desenhamos grandes linhas de ação. Depois definimos uma estratégia de abordagem dos assuntos. Mas os projetos não são preestabelecidos. Eles se estruturam oportunamente. Estimular o gosto pela leitura e pela escrita ou saber arrumar a mesa do almoço estão sempre entre nossos objetivos, mas não há previsão de horários determinados. A rotina é muito ligada à organização do espaço, totalmente diferente de uma sala tradicional com mesas e cadeiras. Quando se chega, já há o que fazer porque o ambiente convida. Não faz sentido elaborar um planejamento diário: as atividades se desenvolvem com certo grau de espontaneidade¹⁰.

De qualquer forma, o projeto pedagógico da Escola da Ponte parece resistir ao tempo. Em 2003, surge oficialmente o Projeto Pedagógico da Escola da Ponte¹¹, estabelecendo fundamentos que consistem em solidarizar parceiros em torno de um movimento que se mantém coeso pela existência de uma intencionalidade educativa coerente e eficaz, que é claramente reconhecida e assumida por todos: alunos, pais, profissionais de educação e demais agentes. O projeto desafia os limites que as ideologias de reprodução das desigualdades sociais incutem no todo orgânico da escola tradicional, pois se orienta no sentido de trabalhar para a formação da cidadania, autonomia, responsabilidade e solidariedade, de forma democrática e comprometida com a "construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano"¹¹. Os parceiros envolvidos não estão sujeitos a hierarquias, todos são igualmente responsáveis pelos sucessos e fracassos observados, envolvidos em processos que convergem permanentemente para mudanças desejadas. A matriz educativa não mais está baseada apenas na relação professor-aluno, mas práticas organizacionais específicas para nela incluir os pais e os outros parceiros integrantes do projeto são um compromisso importante. Como ponto de partida, a Escola da Ponte "reconhece aos pais o direito indeclinável de escolher o projeto educativo que consideram mais apropriado à formação dos seus filhos" e, simultaneamente, arroga o direito de propor a eles e à sociedade a execução do que ela julga "mais adequado à formação integral dos seus alunos"¹¹. Os resultados da implantação do Projeto Pedagógico da Escola da Ponte mostram que se estabeleceu no âmbito da comunidade envolvida referenciais de pensamento e ação balizados e orientados segundo a participação democrática de todos os agentes e parceiros na vida escolar e na administração educativa.

Alguns importantes objetivos nunca atingidos pelas escolas tradicionais parecem factíveis em termos da perspectiva pedagógica engendrada

por escolas como a Ponte. Desde que cada ser humano é único e irrepetível, tal progressivismo pode tornar a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno também únicos e irrepetíveis. As necessidades individuais e específicas de cada educando podem ser atendidas singularmente, desde que os múltiplos agentes sociais envolvidos com a escola interajam no que tange às suas formas próprias de apreensão da realidade. Neste sentido, todo aluno tem necessidades educativas especiais, manifestando-se em formas de aprendizagem sociais e cognitivas diversas. Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado dos agentes escolares a seu respeito, de como se processa o seu relacionamento solidário com os outros. A singularidade do percurso individual integrada dentro do grupo supõe a apropriação individual subjetiva do currículo, tutelada e avaliada pelos diversos promotores da sua aprendizagem. O conjunto de atitudes e competências considerado no currículo, que ao longo do percurso escolar pretende ser adquirido e desenvolvido, torna-se adaptável à potencialidade e capacidade interiores de cada aluno, evitando que ele fracasse quando o pretendido é que aprenda de acordo com uma concepção vinda de fora para dentro. O currículo exterior ou objetivo é um perfil, um horizonte de realização, uma meta; o currículo interior ou subjetivo é um percurso único de desenvolvimento pessoal, um caminho, um trajeto.

O currículo subjetivo é o conjunto de aquisições de cada aluno que valida a pertinência do currículo objetivo. Fundado no currículo nacional português, o currículo objetivo é o referencial de aprendizagens e realizações pessoais dentro do Projeto Educativo da Escola da Ponte. Sua projeção é eminentemente interdisciplinar, organizada em cinco dimensões fundamentais: lingüística, lógica-matemática, naturalista, identitária e artística. "Não pode igualmente ser descuidado o desenvolvimento afetivo e emocional dos alunos, ou ignorada a

necessidade da educação de atitudes com referência ao quadro de valores subjacente ao Projeto Educativo"¹¹.

EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

No Brasil, a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima construiu recentemente uma versão do projeto português da Escola da Ponte. Localizada no Butantã, bairro da Zona Oeste da cidade de São Paulo, ela realizou uma grande mudança nos seus espaços físicos e concepções pedagógicas. Segundo depoimentos relatados na imprensa¹², a cerca de 10 anos, a Amorim Lima encontrava-se à beira de um verdadeiro desastre, como acontece em quase todas as escolas públicas no Brasil ainda hoje. Um dos problemas gritantes era que havia apenas quatro funcionários na escola a trabalhar no período das 8h às 23h, para fazer a merenda, a limpeza e acompanhar o recreio. As brigas entre os alunos sempre foram motivo de preocupação, até que as coisas chegassem ao extremo, quando o embate começou a resultar em crianças ensangüentadas na hora do recreio. Isso levou à necessidade das mães começarem a acompanhar o recreio dos seus filhos, para protegê-los. Algumas crianças entravam às 8 horas da manhã e saíam ao meio-dia sem assistir nenhuma aula, devido ao excesso de falta dos professores. Enquanto a escola reclamava da indisciplina dos alunos, os pais colocavam a culpa nos professores. Uma animosidade insólita instalou-se dentro do conselho escolar e a pressão dos pais para encontrar os verdadeiros culpados fez com que eles recorressem à lei que rege o funcionalismo público, ao regimento das escolas municipais e ao estatuto do magistério. Havia muitos deveres atribuídos aos professores que eles não estavam cumprindo, sendo assim considerados os maiores culpados pela situação. Por outro lado, reclamavam os pais, havia alunos indisciplinados que deveriam ser expulsos da escola. Porém, a essa pressão a diretoria não cedeu.

Ana Elisa Siqueira era a diretora do Amorim. O que fazer com todo este cenário? - indagava ela, até se resolver a tentar um projeto coletivo.

Com uma verba do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), passou a aperfeiçoar a equipe escolar e durante dois anos, de 1998 a 1999, recebeu consultoria do Instituto *Pichon Rivière*, cuja proposta era desenvolver o diálogo criativo, crítico e democrático, gerador de mudanças nas pessoas e nos grupos. O trabalho envolveu todos os agentes escolares, desde o pessoal da limpeza até a diretora. A equipe estabeleceu, assim, as condições para o sonhado projeto coletivo e capacitada que foi para implementar diálogos construtivos com os pais, conseguiu envolvê-los para auxiliarem nesse propósito.

Posteriormente, o Amorim passou a receber orientação do Instituto Vereda, baseado nas idéias de Paulo Freire, que aperfeiçoou ainda mais a equipe, à qual os pais já estavam totalmente integrados. Uma outra consultoria educacional que veio a seguir apresentou um vídeo sobre a Escola da Ponte, de forma a deixar o conselho entusiasmado com a possibilidade de que o projeto do Amorim adotasse os princípios educacionais lá praticados. A idéia foi levada pelos próprios pais à secretária municipal de educação da época, Maria Aparecida Perez, que em visita ao Amorim aceitou implantar ali um projeto-piloto inspirado na Escola da Ponte. Os entusiastas perguntavam-se: Qual era a fórmula de José Pacheco? Como poderia ser repetida aqui? Em janeiro de 2004, finalmente, as paredes das salas foram derrubadas. Quatro salas se tornaram uma só, na qual grupos de cinco crianças foram distribuídos, com três professores a ministrar as aulas simultaneamente. O depoimento da professora Cleide Portis, que na época era recém chegada, exprime com clareza o que se passava:

Dos 20 anos que tenho de escola pública, a docência era algo solitário, eram os meus alunos, meu espaço, meu pensar. Aprendi a compartilhar. Dividimos as idéias e o material e agora as crianças aprendem juntas, com os colegas, no seu ritmo. Notei que mudar de rotina é muito difícil para o

adulto. Eles têm receio de experimentar e não dar certo. O que adianta derrubar as minhas paredes se não derrubarem as paredes deles mesmos? Mas, as crianças, ah, elas tiram de letra. Aqui, como na Ponte, seguem um roteiro de estudo sugerido pelos educadores e decidido por elas. Não há desordem ou espaço para indisciplina: elas têm liberdade para andar pela sala, mas, para chamar o professor, cada uma espera sua vez. No salão maior, por exemplo, estão as crianças correspondentes à primeira e segunda séries do ensino fundamental. Misturam-se as que já sabem ler e as que ainda não aprenderam. Para Amanda, que está na segunda série e já lê muito bem, não há o menor problema. Ficamos juntos para um ensinar ao outro o que sabe. Outro dia, uma mãe contou que seu filho deixou de ser tímido, agora conversa mais em casa. Com a liberdade, as crianças ganham conhecimento. Com conhecimento, adquirem autonomia. Com autonomia, exercem a solidariedade¹³.

O projeto teve início com as primeiras e quintas séries e no final no ano de 2004 já se tinha um prognóstico completo de sua implementação na escola como um todo. No primeiro momento, o peso dos programas tradicionais que a escola sempre adotou não permitiu mudanças curriculares significativas, acrescentando-se a mais apenas a matéria de cultura brasileira. No entanto, a experiência em curso mostrou rapidamente a todos os envolvidos que a escola precisava se preparar ainda mais, pois o que ela oferecia era pouco para os alunos, eles próprios se pondo a exigir resultados, transformados por uma motivação nunca antes presenciada.

Em 11 de agosto de 2005, o Conselho aprovou a organização de assembléias pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amorim Lima. A compreensão do que é uma assembléia e como esta se organiza, a participação dos alunos na vida escolar e seu

papel nas instâncias de deliberação foram os principais pontos da pauta das primeiras reuniões semanais que vieram a seguir, sempre a se observar aumento no número de participantes. Em 30 de novembro de 2005, os coordenadores das assembléias apresentaram ao Conselho da Escola uma avaliação das seis seções que ocorreram, sintetizando as reivindicações dos estudantes, tais como: o pedido de estes poderem escolher livremente seus grupos de estudo no salão, a instalação de armários para guarda de pertences, a melhor organização do uso dos computadores disponíveis durante as aulas, a realização de campeonatos esportivos, a confecção de carteirinhas de identificação para todos os que tivessem acesso ao salão durante as aulas, entre outros. O Conselho avaliou a experiência como positiva e o grupo de preparação das assembléias se disponibilizou a continuar o trabalho em 2006. Em março desse ano, foram retomadas as reuniões desse grupo, mas o mesmo apresentou-se esvaziado, com apenas três alunos atuantes. Diante da necessidade de novas estratégias de trabalho, o Conselho Pedagógico procurou implementar grupos de responsáveis para a adequada continuidade do projeto.

Cada tutoria deveria constituir um grupo de responsabilidades e enviar um representante para reuniões com o grupo de preparação de assembléias. Foram feitas três reuniões que agregaram os representantes de todas as tutorias a fim de discutir as tarefas dos grupos de responsabilidade. Nessas reuniões, os alunos se queixavam de dificuldades na esfera dos relacionamentos na escola, onde os problemas ocorriam devido à falta de respeito e de compromisso de alunos, educadores e funcionários. Nesse sentido, o grupo de preparação sugeriu que se criasse uma Carta de Princípios de Convivência, onde todas as tutorias se comprometessem a discutir e sugerir pontos para compor essa carta, e assim o fizeram. Mais de 40 grupos apresentaram sugestões à Carta dos

Princípios de Convivência e o grupo de preparação as compilou, buscando contemplar todas as sugestões, sendo os pontos polêmicos levados ao Conselho de Escola. A redação final da carta foi aprovada na reunião extraordinária do Conselho de Escola de 17 de novembro de 2006¹⁴.

Presentemente, a diretoria da Amorim Lima tem dado declarações à imprensa que a proposta pedagógica adotada está auxiliando o sistema de progressão continuada adotada pela Rede Municipal de Educação de São Paulo: "mesmo que o aluno passe de ano sem estar preparado, ele continua a desenvolver atividades para melhorar suas deficiências de acordo com o seu tempo"¹⁵.

Outro projeto semelhante foi desenvolvido pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, em Heliópolis, bairro situado na periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo. A transformação das 10 salas de aula tradicionais em 4 grandes salões, onde alunos de séries diferentes passaram a estudar segundo métodos de trabalho em grupo, recebeu forte apoio dos professores, que se empenham em desenvolver continuamente novas estratégias de ensino. Segundo o diretor, Braz Rodrigues Nogueira, "como tínhamos casos de crianças com sérias dificuldades de leitura e escrita, percebemos que o modelo tradicional de carteiras enfileiradas e o professor na lousa não estava funcionando"¹⁵. Pelo fato de estar sendo desenvolvido em uma região periférica da cidade São Paulo, no interior da Favela de Heliópolis, uma das maiores do Brasil, o projeto da Campos Salles está chamando a atenção dos educadores de todo o país.

PROJETO PEDAGÓGICO, AUTONOMIA E MUDANÇA NA ESCOLA

Os progressivos graus de autonomia pedagógica conferidos pela LDB às unidades escolares públicas brasileiras começam a se fazer sentir. Os casos relatados das escolas municipais

paulistanas Desembargador Amorim Lima e Presidente Campos Salles são exemplos do exercício dessa autonomia consagrada pela Lei. Há ainda outros exemplos, talvez de menor impacto que os relatados, mas que por hipótese refletem a perspectiva de que possíveis fontes de novas inspirações pedagógicas estão em progresso nas escolas. Ainda que em geral tímidas, as experiências são influenciadas por políticas pontuais já em andamento, como o sistema de progressão continuada por ciclos, que permitiu à escola pública brasileira combater a repetência e a evasão, consideradas as grandes "pragas" do sistema. A desserialização foi uma consequência direta da progressão continuada, levando à pedagogia da escola aberta aqui contemplada.

Dessa forma, a diversidade e a pluralidade pedagógicas aumentaram substancialmente nas escolas brasileiras nos últimos anos. O princípio de que a escola é uma unidade autônoma conferido pela LDB credencia-a para a elaboração e execução do seu próprio projeto educacional. A condição essencial para a efetivação dos princípios expressos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹⁶ é que essa autonomia se concretize cada vez mais, sem o que não haverá mudança na educação. Os PCNs foram elaborados para ajudar as escolas a desenvolverem uma proposta educativa explícita, no qual não falte a descrição de como se dará a realização em equipe de seu trabalho pedagógico. Isso está pressuposto na hipótese de que os movimentos pedagógicos correm no sentido de uma proposta coletiva de ensino, realizada simultaneamente por todos os membros da equipe de professores para grupos não seriados de alunos, que se reúnem não necessariamente nos grandes espaços das escolas de área aberta, mas também nas salas de aula tradicionais. Portanto, os próprios desígnios da LDB e dos PCNs conduziram as escolas brasileiras a descerrarem barreiras pedagógicas incrustadas nas práticas tradicionais que se rompem de forma paulina, porém sistemática. O fenômeno pode ser observado nas experiências das escolas de área aberta que se encontram em

voga, bem como em outros projetos localizados. Em decorrência de nossa multiplicidade social e pluralidade cultural, muitas inovações estão acontecendo nas unidades escolares de todo o Brasil, empenhadas que estão na elaboração de seus projetos educativos.

O projeto educativo não é um documento formal elaborado ao início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, em que a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados. Nesse processo, a equipe escolar produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente na sala de aula, com base em estudos teóricos na área de educação e em outras áreas, na troca de experiências entre pares e com outros agentes da comunidade, incluindo-se aí alunos e pais¹⁶.

Na elaboração de um projeto educativo com base no princípio da autonomia, a escola terá que discutir e expor de forma clara os valores coletivos que prioriza, delimitando suas prioridades, definindo os resultados desejados e incorporando instrumentos específicos de avaliação dos seus alunos. Não se deve esquecer que seu projeto será avaliado nacionalmente, em comparação com outras escolas, de forma que ela está submetida a uma trama de circunstâncias que se cruzam por meio de diferentes fatores.

Na determinação da identidade pedagógica das unidades escolares é primordial investigar se os conteúdos dos projetos educativos por elas produzidos exprimem a autonomia de forma refletida e consciente, para o que é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais, culturais e suas individualidades. Tal objetivo visa à identificação dos "saberes diferenciados, de professores e alunos, de adultos e crianças, adolescentes e

jovens, ou seja, de indivíduos com histórias diversas, o que propicia a construção de conhecimentos diferenciados”¹⁶. Ao considerar essas diferenças e semelhanças em seu projeto educativo, a escola colabora para aproximar expectativas, necessidades e desejos de professores e de alunos.

O trabalho de investigar a autonomia da escola enquanto inovação provoca a reflexão sobre os problemas reais, organizacionais e de planejamento que dão sentido às ações cotidianas, reduzem a improvisação, o arbítrio das imposições e as condutas estereotipadas e rotineiras que, muitas vezes, são incoerentes com os objetivos educacionais compartilhados pela equipe pedagógica. Daí a importância fundamental de analisar se as jornadas de trabalho dos professores incluem o tempo específico para a atuação coletiva junto com os demais membros da equipe como um todo.

Segundo os PCNs, “a perspectiva de conferir à escola a responsabilidade de elaboração e desenvolvimento de seu projeto educativo não deve significar omissão das instâncias governamentais, tanto nos aspectos administrativo e financeiro como também no pedagógico”¹⁶. Dessa forma, diferentes propostas pedagógicas se multiplicaram após o processo de municipalização do ensino fundamental no Brasil. A municipalização passou a exigir projetos educativos claros e definidos, até mesmo para que possam ser avaliados corretamente, permitindo os investimentos dos níveis federal e estadual, que se fazem valer pela força da Lei. É preciso que os investimentos, além de obrigatórios, estejam de acordo com as diferentes necessidades de cada localidade e que busquem, cada vez mais, um equilíbrio em relação às condições de trabalho de cada escola.

A elaboração e o desenvolvimento do projeto educativo autônomo de cada unidade escolar pressupõem alguns pontos essenciais, dentre os quais se destacam:

1. O projeto pedagógico deve exprimir o papel e a função da educação escolar, seu foco, sua finalidade e seus valores como necessidades

essenciais, o que significa considerar características, anseios e motivações dos alunos, da comunidade local e da sociedade em que a escola se insere. É preciso encontrar formas variadas de mobilização e de organização dos alunos, dos pais e da comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, criando um ambiente que leve à participação do leque de opções e do reforço das atitudes criativas do cidadão. É preciso haver elementos empíricos nas práticas escolares que respondam à questão: O possível confinamento das decisões ao interior da escola e a não previsão de espaço para a participação de alunos, pais, membros da comunidade e pesquisadores, pode comprometer o projeto pedagógico?

2. O projeto educativo deve ter a dimensão do presente, onde a criança, o adolescente, o jovem vivem momentos muito especiais, vivenciam tempos específicos da vida humana e não apenas situações de espera ou de preparação para a vida adulta. Daí a importância de que a equipe escolar procure conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Quando alunos percebem a escola atenta a suas necessidades, a seus problemas, a suas preocupações, desenvolvem autoconfiança e confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar. Isso vale também para os adultos, que trabalham na escola ou que estão, de alguma forma, envolvidos com ela: professores, funcionários, diretores e pais.
3. O projeto pedagógico deve ter a dimensão de futuro, inerente ao ato de projetar, fazendo antecipações sobre as formas de inserção dos alunos no mundo das relações sociais, da cultura e do trabalho. Para tanto, as pessoas envolvidas precisam estar atentas para não se deixarem contaminar por posturas conformistas, fechadas, avessas a transformações, atuando defensivamente em relação a mudanças. Ao elaborar seu projeto,

a escola propõe algo que ainda não existe, mas que é uma possibilidade real, da qual possa se aproximar gradativamente. Isso supõe um posicionamento político da equipe escolar, para uma visão do ideal de organização da convivência social e de um posicionamento pedagógico a fim de definir as ações educativas e as características necessárias à perspectiva de fazer com que o possível e o desejável se tornem realidade.

4. O projeto educativo deve ser prático e aplicável,

[...] definindo metas a serem atingidas em cronogramas exeqüíveis, fazendo com que as propostas tenham continuidade, prevendo recursos necessários, utilizando de forma plena, funcional e sem desperdícios os recursos disponíveis, definindo um acompanhamento e uma avaliação sistemática e não realizar o planejamento como tarefa burocrática, legalmente imposta, alienada, sem criatividade e desprovida de significado para os que dela participam. Muitas vezes, valoriza-se o documento (plano) em detrimento do planejamento (processo) e a atividade central é o preenchimento de formulários¹⁶.

5. O projeto pedagógico deve ser continuamente analisado e reelaborado dentro de um clima institucional favorável, exprimindo a prática da reflexão coletiva da equipe escolar, pois isso não é algo que se atinge de uma hora para a outra. A escola é uma realidade complexa e não é possível tratar sua questão mais importante, que diz respeito às mudanças para ela engendradas pelos seus responsáveis, como se fossem simples de serem resolvidas.
6. O projeto educativo deve contribuir para a reflexão sobre a realização contínua dos objetivos escolares, utilizando para isso os meios resultantes do conhecimento das ações desenvolvidas pelos diferentes professores do sistema. Qual a base de diálogo e reflexão para

toda a equipe escolar? A elaboração e execução do projeto por parte da equipe escolar são coerentes com as atividades desenvolvidas, e, principalmente, contribui de forma efetiva com a atuação sobre a realidade na qual a escola trabalha? Dessa forma, a experiência acumulada dos profissionais da escola é base para a reflexão e elaboração do projeto educativo?

7. O projeto pedagógico precisa prever o recolhimento de informações para verificar se as equipes atuantes na escola conhecem de fato seus alunos, se reconhecem suas necessidades, sua situação socioeconômica, suas expectativas, seu dia-a-dia e o que eles fazem fora da escola. Para as equipes escolares, é preciso coletar dados e organizá-los. É preciso acompanhar essa coleta, identificá-la, refletir sobre ela e apresentar subsídios para que as equipes os utilizem em seu trabalho.
8. O projeto educativo deve procurar articular propostas de uma renovação pedagógica contínua, para garantir a aprendizagem significativa dos conteúdos selecionados pelas escolas, em função dos objetivos que elas pretendem atingir. Para isso, é preciso verificar se as equipes utilizam estratégias de atuação que garantam a participação dos alunos nos diferentes projetos desenvolvidos, criando condições para que possam manifestar suas preocupações, seus problemas e seus interesses. A escola é organizada como um espaço vivo, onde a cidadania é exercida a cada momento, de forma que os jovens se apropriam efetivamente do espaço escolar e reforçam laços de identidade cultural com sua comunidade, bem como estabelecem vínculos com uma aprendizagem socialmente significativa?
9. O projeto pedagógico precisa definir as fontes mais importantes para a sua consecução, como o contato com outras experiências educacionais, a bibliografia especializada e, em especial, as referências curriculares oficiais. Os múltiplos aspectos a serem

analisados pela escola na elaboração e no desenvolvimento de seu projeto educativo estão baseados nos diferentes documentos que compõem os PCNs?

10. O projeto educativo deve produzir documentos sob questões relevantes para serem analisados e discutidos por toda a comunidade escolar. Dentre tais questões, destacam-se interação e cooperação, respeito à diversidade, desenvolvimento da autonomia, disponibilidade para a aprendizagem, organização do tempo e do espaço escolar, seleção de material e avaliação. A equipe escolar é capaz de fazer uma avaliação para verificar se sua atuação é coerente com esses princípios.
11. O projeto pedagógico deve, finalmente, apontar quais tipos de integração e cooperação com respeito à diversidade e o desenvolvimento da autonomia pedagógica podem ser identificados dentro da dinâmica de trabalho do diretor, do coordenador, dos professores, dos funcionários e dos pais. “[...] o projeto educativo só se realiza se os adultos envolvidos conseguirem atuar de maneira integrada e cooperativa”¹⁶. A disponibilidade para a aprendizagem se estende a todos os envolvidos no projeto educativo. Diante disso, pergunta-se: A equipe escolar está aberta ao que há de novo no mundo e na área educacional?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, os especialistas em educação têm-se esforçado para racionalizar o ensino, controlar os fatores aleatórios e imprevisíveis do ato educativo e expurgar do cotidiano pedagógico as práticas de todos os tempos que não contribuem para o aprimoramento do trabalho escolar.

A resposta à questão, *Porque é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, obriga a evocar essa mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos

identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*¹⁷.

Os professores são peças-chave dentro da equipe escolar, pois são eles que executam o trabalho pedagógico e o sucesso ou fracasso dos alunos depende de seu grau de eficiência e comprometimento. “Reduzidos às suas competências técnicas e profissionais, ameaçados por utopias que os pretendiam substituir por máquinas ou sistemas não humanos de educação, esvaziados de uma afirmação própria da dimensão pessoal da sua profissão...”¹⁷, os professores passaram por momentos difíceis nos últimos anos. Eles se tornaram um grupo profissional particularmente sensível ao efeito da moda, o que levou a pedagogia a criar ortodoxias como defesa contra o abastardamento de seus métodos e técnicas. “Uma vez na praça pública, as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados, perdendo-se de imediato o controle sobre a forma como são utilizados”¹⁷. Os modismos pedagógicos estão cada vez mais presentes no terreno educacional, em grande parte devido à impressionante circulação de idéias no mundo atual. Mas, mesmo diante da sua suscetibilidade aos modismos, os professores podem revelar essencialmente a natureza dos projetos educativos segundo os quais trabalham. Simultaneamente, os diretores, coordenadores, supervisores e pais são peças também essenciais ao processo de levantamento de dados das escolas.

As abordagens de pesquisa educacional baseadas nas histórias de vida de professores são denominadas por Nóvoa de “métodos (auto) biográficos”. Consistem em estudos que tomam como referência a pessoa do professor, exprimindo-se numa perspectiva sociológica, normalmente baseada em metodologias de “história oral”, ou em “memórias escritas”, essas últimas articuladas segundo uma perspectiva

psicológica. Nesse sentido, os “métodos (auto) biográficos” integram-se às correntes de investigação ligadas ao “pensamento do professor”¹⁷. Os estudos realizados segundo essa perspectiva metodológica têm conduzido a uma reflexão essencial sobre o domínio do currículo e da didática.

O método voltado à análise das transformações que estão a renovar o panorama educativo da educação fundamental no Brasil, tendo como foco o funcionamento das unidades escolares explicitado nos projetos pedagógicos, conduz, dessa forma, a colocar o professor em posição central dentro do processo investigativo, não esquecendo, no entanto, de considerar a importância dos demais agentes identificados.

A abordagem (auto) biográfica aponta no sentido das transformações sentidas e expressas pelo professor. Sua operacionalização é feita no sentido de “dar voz ao professor”, permitindo a ele que se assuma como um profissional de largas margens de autonomia pedagógica, de forma a identificá-lo como o principal responsável pelas mudanças que visam ao desenvolvimento da escola¹⁷. O método propõe, assim, que sejam mobilizadas as dimensões pessoais nos espaços institucionais, equacionando as transformações da escola à luz das pessoas. Tal método aceita que por detrás de toda pedagogia há sempre sentimentos que definem o que se conseguiu realizar como um prolongamento das histórias sobre a vida profissional.

SUMMARY

Autonomy and reform in school: new routes of the learning-teaching processes in Brazil

This paper aims at reflecting on the principle of pedagogical autonomy conferred by the current National Education Law (LDB) to schools and Brazilian teaching networks. It is discussed the concept of *open school* applied to institutions where teaching is performed according to the idea of a school building with open area. It is presented the “Escola da Ponte”, founded by José Pacheco 30 years ago in Lisbon, Portugal, in whose pedagogical project the students are not distributed by classes and school years. Brazilian experiences are highlighted based on the concept of *open school* and it is analyzed how the principle of autonomy conferred by the LDB collaborates to the creation of projects that may renew the pedagogical practice and establish new interpretations to teaching methodology. This article draws the conclusion that in recent years, the Brazilian schools have increased their pedagogical diversity and plurality, pointing new courses according to which that phenomenon has been carried out.

KEY WORDS: Schools. Education, primary and secondary. Education. Models, educational.

REFERÊNCIAS

1. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso: 08 mar. 2008. 31p.
2. Pacheco J. As escolas de área aberta / tipo P3. s. d. (a). Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/P3.pdf>>. Acesso: 02 mar. 2008. 5p.
3. Hernández F, Ventura M. Organização do currículo por projetos de trabalho. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed; 1998.
4. Neill AS. Liberdade sem medo: Summerhill. 31ª ed. São Paulo: IBRASA; 1980. 375p.
5. Pacheco J. Escolas de "área aberta", por quê? s. d. Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/P3A-1.pdf>>. Acesso: 01 mar. 2008. 5p.
6. Especialista português defende inovar sem copiar. Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 22 out. 2006.. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2210200613.htm>>. Acesso: 02 mar. 2008
7. Comenius. Apud Pacheco J. As escolas de área aberta / tipo P3. s. d. (a). Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/P3.pdf>>. Acesso: 02 mar. 2008. 5p. p.1.
8. Dewey J. Vida e educação. 10ª ed. São Paulo: Melhoramentos; 1978. 113p.
9. Edwards C, Gandini L, Forman G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed; 1999. 340p.
10. Giacomini BE. Entrevista cedida a Ferrari M. Cada criança é um indivíduo: coordenadora pedagógica de Reggio Emilia, na Itália, diz que os pequenos devem ser considerados construtores de conhecimento. Nova escola online, edição 197, nov. 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0197/aberto/mt_187864.shtml>. Acesso: 05 mar. 2008.
11. Escola da Ponte. Fazer a ponte: projeto educativo. 2003. Disponível em: <<http://www.eb1-ponte-n1.rcts.pt/document/projecto.pdf>>. Acesso: 26 fev. 2008. 11p.
12. Barroso JR, Santana R. Projeto em escola pública demonstra que ensinar pode ser diferente. 2006. Disponível em: <<http://amorimlima.org.br/>>. Acesso: 26 fev. 2008.
13. Rogério C. Uma escola diferente: a escola pública de São Paulo que se inspirou no projeto da portuguesa Escola da Ponte conta como as mudanças afetaram o seu dia-a-dia. Crescer Educação. edição nº 143, out. 2005. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Crescer/0,19125,EFC1047381-2216,00.html>>. Acesso: 08 mar. 2008. 3p.
14. Carta de princípios da EMEF Desembargador Amorim Lima. 2006. Disponível em: <<http://amorimlima.org.br/>>. Acesso: 26 fev. 2008. 2p.
15. Hehder M. De Portugal para Heliópolis. Jornal da Tarde, São Paulo, 22 fevereiro de 2008. Disponível em: <<http://txt4.jt.com.br/editorias/2008/02/22/ger-1.94.4.20080222.13.1.xml>>. Acesso: 16 mar. 2008. 3p.
16. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC / SEF; 1998. 174p.
17. Nóvoa A, org. Vidas de professores. 2ª ed. Porto: Porto Editora; 1995. 214p.

Trabalho realizado na Fundação para o Desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão- FUNDEPE/ Marília- SP e no Programa de Pós Graduação da UNOESTE, Presidente Prudente, SP.

*Artigo recebido: 07/08/2008
Aprovado: 15/10/2008*



AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM: DIFICULDADES QUE PODEM SURTIR NESTE PERCURSO

Renata Mousinho; Evelin Schmid; Juliana Pereira; Luciana Lyra; Luciana Mendes; Vanessa Nóbrega

RESUMO - O desenvolvimento adequado da linguagem é um dos fatores fundamentais para que o desenvolvimento infantil ocorra de forma harmônica em todas as esferas, seja do ponto de vista social, relacional ou ao nos referirmos à aprendizagem formal. A aquisição da forma, conteúdo e uso da linguagem assumem papel importante na construção da mesma e na compreensão de sua organização interna. Entretanto, não são incomuns problemas que podem interferir neste curso. Este artigo se propõe a realizar uma revisão sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, fala e cognição, inserindo posteriormente os percalços que podem interferir neste desenvolvimento, dentre eles o atraso simples de linguagem, desvio fonológico, distúrbio específico de linguagem, alterações na fluência e alterações semântico-pragmáticas. Estas dificuldades podem trazer prejuízos secundários à aprendizagem escolar.

UNITERMOS: Desenvolvimento da linguagem. Desenvolvimento infantil. Cognição. Comunicação. Fala. Transtornos do desenvolvimento da linguagem.

Renata Mousinho – Fonoaudióloga, doutora em Lingüística, Professora Adjunta da UFRJ.

Evelin Schmid – Fonoaudióloga, mestre em Lingüística, PUC-RJ.

Juliana Pereira – Fonoaudióloga, mestre em Lingüística, UFRJ.

Luciana Lyra – Fonoaudióloga, mestre em Lingüística, UFRJ.

Luciana Mendes – Fonoaudióloga, mestre em Lingüística, UFRJ.

Vanessa Nóbrega – Fonoaudióloga, mestre em

Correspondência

Renata Mousinho

Av. das Américas 2678/11 - Barra da Tijuca - Rio de Janeiro - RJ - CEP:22640-102

E-mail: renatamousinho@ufrj.br

INTRODUÇÃO

A comunicação humana pode ser diferenciada da comunicação das outras espécies animais de três maneiras diferentes. A primeira e a mais importante é a possibilidade de simbolizar. Os símbolos lingüísticos são convenções sociais de significados, nos quais cada indivíduo compartilha sua atenção com o outro, direcionando a sua atenção ou seu estado mental (pensamento) para alguma coisa no mundo que os cerca. A segunda diferença é que a comunicação humana lingüística é gramatical. Os seres humanos usam os símbolos lingüísticos associados em estruturas padronizadas. A terceira é que, ao contrário das outras espécies animais, os seres humanos não têm um único sistema de comunicação utilizado por todos os membros da espécie. Portanto, diferentes grupos de humanos convencionaram, no decorrer da história, sistemas mútuos de comunicação. Isso significa que a criança, diferente das outras espécies animais, deve aprender as convenções comunicativas usadas por aqueles a sua volta, pela sociedade da qual faz parte¹.

A linguagem é um importante fator para o desenvolvimento e aprendizagem. A língua oral seria uma base lingüística indispensável para que as habilidades de leitura e escrita se estabelecessem. As habilidades de linguagem receptiva e expressiva também foram consideradas por diversos autores como bons sinais precoces da compreensão de leitura²⁻⁴. Um dos achados em pesquisa foi o de que crianças com desenvolvimento abaixo do esperado na alfabetização apresentam um desempenho insatisfatório em compreensão da linguagem, produção sintática e tarefas metafonológicas.

As habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas apenas por fatores congênitos. Estão, na verdade, relacionadas às atividades praticadas de acordo com o contexto cultural em que o indivíduo se desenvolve. Conseqüentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal dessa criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma

de pensar. Neste processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel fundamental na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são transmitidas à criança através de palavras^{5,6}.

Diante destas constatações, decidimos por realizar uma revisão bibliográfica da aquisição e desenvolvimento da linguagem, mais especificamente de 0 a 5 anos, assim como de alguns entraves que podem ser encontrados no processo. Apesar de relevantes e, infelizmente, freqüentes, alterações ligadas à negligência grave e violência do meio não foram descritas, uma vez que demandariam outro tipo de fundamentação teórica, deixando o artigo muito extenso.

AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Compreendendo Linguagem

A aquisição da linguagem depende de um aparato neurobiológico e social, ou seja, de um bom desenvolvimento de todas as estruturas cerebrais, de um parto sem intercorrências e da interação social desde sua concepção. Em outras palavras, apesar de longas discussões sobre o fato da linguagem ser inata (de nascença) ou aprendida, hoje a maior parte dos estudiosos concorda que há uma interação entre o que a criança traz em termos biológicos e a qualidade de estímulos do meio^{7,8}. Alterações em qualquer uma dessas frentes pode prejudicar sua aquisição e seu desenvolvimento.

Para entendermos a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, temos que considerar dois aspectos: a linguagem ajuda na cognição e na comunicação^{5,6}.

- **Linguagem e cognição:** pensamos bastante por meio da linguagem depois que desenvolvemos esta habilidade. A memória, a atenção e a percepção podem ter ganhos qualitativos com ela. Por exemplo, memorizamos melhor quando fazemos associações de idéias. Ela também ajuda na regulação do comportamento. Na infância,

podemos observar o desenvolvimento da linguagem como apoio à cognição a partir dos dois anos, em média, principalmente por meio da forma como a criança brinca.

- **Linguagem e comunicação:** temos a intenção comunicativa, e podemos nos comunicar de diversas formas diferentes, através de gestos, do olhar, de desenhos, da fala, entre outros. A estruturação da linguagem nos permite lançar mão de recursos cada vez mais sofisticados, a fim de aprimorar nossas possibilidades de comunicação.

Também é importante percebermos que podemos dividir, didaticamente, a linguagem, considerando sua forma, seu conteúdo e seu uso. O desenvolvimento costuma correr concomitantemente, entretanto, um disparate entre essas áreas pode ser indicativo de dificuldade, tal como será explicado nas próximas linhas⁹⁻¹¹.

- **Forma:** engloba a produção dos sons, como se emite o fonema, e também a estrutura da frase, se tem todos os componentes e se a ordem é aceitável pela língua - níveis fonético-fonológico e morfossintático.
- **Conteúdo:** diz respeito aos significados, que podem estar na palavra, na frase ou no discurso mais amplo – nível semântico.
- **Uso:** refere-se ao uso social da língua; não basta emitir sons, estruturar uma frase e saber o significado, tem que adequar tudo isso ao contexto em que está sendo empregado – nível pragmático.

Passadas estas considerações, vamos pensar em algumas etapas de desenvolvimento.

Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

- **Comunicação não-verbal:** desde muito cedo já pode ser observada, como as variações do tônus (contração/descontração muscular) entre a mãe e o bebê, o olho no olho, as expressões faciais. O apontar por volta dos 11 meses é um marco, podendo inicialmente ter a intenção apenas de "mandar" (apontar para

algo que quer) e depois pode ter a intenção de compartilhar a atenção com alguém (apontar para que outra pessoa possa acompanhar aquele momento)^{7,12}.

- **Produção dos sons*:** os primeiros fonemas da língua são aqueles produzidos com os lábios, como /b/ /m/ /p/. Logo depois surgem /n/ /t/ /l/ , e, em seguida, /d/ /c/ /f/ /s/ e /g/ /v/ /z/ /R/ /ch/ /j/. Só mais tarde observamos a produção adequada de alguns fonemas como /lh/ /nh/ /r/. A combinação destes fonemas nas sílabas podem ser complicadores, como está exposto no próximo item¹³⁻¹⁵.
- **Estrutura das sílabas:** as formações silábicas mais simples são consoante-vogal (CV), como PA, LO, etc; ao se inverter essa ordem (vogal-consoante), já se tornam um pouco mais difíceis, como AR, US, etc. Quanto maiores, mais difíceis se tornam. Para ilustrar, podemos apresentar palavras com sílabas consoante-vogal-consoante LAR, RIS, etc. e consoante-consoante-vogal FRA, BRI, etc. No português, temos sílabas como TRANS (consoante-consoante-vogal-consoante-consoante), dentre outras, com enorme dificuldade de produção para crianças menores^{14,16}.
- **Estrutura de frases:** inicialmente as crianças usam uma única palavra funcionando com frase. Mais tarde, surgem as frases telegráficas, com duas palavras em média. As frases vão se alongando, passando a ter cada vez mais elementos. A complexidade também aumenta e surgem possibilidades de compreender e expressar frases em outras ordenações, como a voz passiva. As expressões de tempo e espaço passam a fazer parte do discurso, possibilitando narrar situações que não estão presentes. As frases mais complexas que exigem mais conteúdo como as orações com pronomes do tipo "que" são possíveis a partir dos 3 anos¹³.
- **Diálogo:** até atingir a capacidade de estabelecer um diálogo (com) alguém, a criança

*Não estão sendo utilizados neste artigo todos os símbolos do Alfabeto Fonético Internacional, para que a leitura seja possível por profissionais de outras áreas.

Tabela 1 - Alguns marcos da aquisição

0 a 1 ano	1 ano a 2 anos	2 anos a 2 anos e meio	2 anos e meio a 3 anos
<ul style="list-style-type: none"> • 0-6ms <p>Vocalizações</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras psicomotoras (desde o nascimento) • 3 ou 4 meses -começa a balbuciar, produzindo todos os sons possíveis de realizar. • 9-10ms • criança vocaliza com controle tonal e intensidade • começa a espaçar e encurtar mais as vocalizações, para dar espaço ou lugar às respostas advindas do adulto (turno). 	<ul style="list-style-type: none"> • inventário fonético ainda é pequeno, mas já consegue pronunciar (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/), nasais (/m/, /n/) e semivogais. • Vocabulário com 50 palavras • estruturas silábicas simples; • Surgem as palavras-frase, que valem por sentenças inteiras • Brincadeiras: <ul style="list-style-type: none"> - imitação de situações vivenciadas (em torno de 1 ano) - construtivas - plásticas • Neste ano desenvolvem-se as fases do diálogo especularidade e complementaridade. 	<ul style="list-style-type: none"> • pronomes 2^a e 3^a pessoa • vocabulário 150-200 palavras • frases já começam a conter mais elementos como duas ou três palavras mais longas. • começa a desenvolver a habilidade de responder a duas ordens consecutivas • demonstra habilidade crescente em chamar atenção do que deseja, seja através da nomeação, expressão dos atributos, ou comentários sobre. • Consegue desenvolver o diálogo assumindo a reciprocidade 	<ul style="list-style-type: none"> • pronome 1^a pessoa • estruturas frasais mais complexas (quatro elementos); • flexões de gênero e número; • formas rudimentares dos verbos ser e estar; • advérbio de lugar em emissões simples; • avanço na resposta a ordens simples e perguntas com uso de termos como onde, quando, quem. • Passa a compreender conceitos de oposições como: quente/frio, forte/fraco grande /pequeno. • Evolução crescente do vocabulário, refletindo na nomeação de tudo que o cerca. • Brincadeiras: <ul style="list-style-type: none"> - faz-de-conta - devaneio

da linguagem – 0 a 5 anos		
3 anos a 3 anos e meio	3 anos e meio a 4 anos e meio	a partir de 4 anos
<ul style="list-style-type: none"> • até três anos e meio a criança já adquiriu, em posição inicial e final, os sons /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /x/, /j/, /l/, /r/, /m/, /n/; • conjugação de várias orações e uso do “e” e “ai” e do “mas” e “porque”. • avançam no entendimento de perguntas que envolvam os termos: quem, o que?, onde? e quando? • uso de frases negativas, relativas e interrogativas. • uso mais elaborado dos tempos verbais, como particípio do passado e futuro composto. • Apresenta possibilidade de relatar fatos vivenciados. • Jogos com regras simples 	<ul style="list-style-type: none"> • aos quatro surge o som /ê/ - /lh/, os encontros consonantais /pr/, /br/, /kr/, /gr/, /gl/ em posição inicial e /br/ e /vr/ em posição final; • sistema pronominal, pronomes possessivos , etc. • passivas simples; • flexões verbais mais elaboradas: presente, pretérito perfeito, futuro composto e passado; • afirmação, negação e interrogação; • aumenta o domínio das preposições • aparição das formas de tempo e espaço, nem sempre adequadas. • Aumento da complexidade das regras dos jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> • entre quatro anos e meio e cinco anos há a aquisição dos encontros consonantais /pr/, /br/, /kr/, /gr/, /gl/ em posição inicial e o /r/ e o encontro consonantal /tr/ em posições iniciais. • estruturas mais complexas: passivas, condicionais, circunstanciais de tempo, etc. • julgamento de correção. • voz passiva e conexões adverbiais completas. • Compreendem historias maiores e são capazes de responder a perguntas simples sobre as mesmas. • Devem apresentar neste momento a fala fluente, utilizando frases com todos os elementos.

passa por fases em que depende do adulto para que o mesmo seja possível. Em um primeiro momento, os adultos tentam adivinhar o que significam as produções pouco compreensíveis da criança (especularidade). Esta fase inicial acontece quando a criança começa a emitir sons e sílabas que podem ser compreendidas como palavras. Posteriormente, quando as crianças falam mais, aumentando um pouco a quantidade sons e os adultos podem complementá-las (complementaridade), é quando aparecem as primeiras combinações de palavras, juntando uma ou duas palavrinhas. Somente depois a criança poderá iniciar e manter um diálogo sem um auxílio tão direto (reciprocidade). Essa primeira estruturação da conversa em diálogo é gradual e, até o final dos 2 anos, a criança consegue desenvolver bem a troca dialógica destas três etapas^{13,17,18}.

- **Brincadeira:** as brincadeiras podem ser inicialmente construtivas (jogos de montar/desmontar). Ao mesmo tempo, desenvolvem-se as plásticas (desenho, massinha, etc.). As projetivas podem começar ao mesmo tempo e vão se desenvolvendo em subetapas, como a imitação de situações vivenciadas; mais tarde (surge) o faz de conta até atingir o devaneio (presença de situação imaginária e de história com seqüência, possibilidade de brincar junto e não apenas "ao lado"). Importantes, também, são os jogos com regras que começam simples e vão se sofisticando^{13,19,20}.

A fim de melhor visualizar tais parâmetros, a Tabela 1 busca, a partir da compilação dos autores referenciados, organizar tais aspectos nas fases do desenvolvimento de 0 a 5 anos.

DIFICULDADES NO PERCURSO

Por que algumas crianças começam a falar as primeiras palavras entre o primeiro e o segundo ano de vida e outras demoram a falar? Por que algumas quando começam a falar, falam claramente e outras parecem falar outra língua? Existem transtornos que acometem a criança e causam atraso na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. Esta seção visa à apresentação,

com linguagem simples, de informações sobre algumas das alterações na área da linguagem nesta fase do desenvolvimento. Quando são listados sintomas, deve-se ter a clareza de entender que várias características fazem parte da evolução. Deve-se ficar atento quando elas se tornam persistentes e passam a atrapalhar alguma área do desenvolvimento. Normalmente, nem todas as características estão presentes em todas as crianças.

ATRASO SIMPLES DE LINGUAGEM^{21,22}

O Atraso Simples é encontrado em crianças que apresentam defasagem no desenvolvimento da linguagem; essas crianças demoram a falar e parecem imaturas. Aparentemente, esse atraso pode ser ocasionado por dores de ouvido e complicações respiratórias no período de aquisição da linguagem e/ou estímulos inadequados para o desenvolvimento da mesma. Seu padrão de linguagem é compatível com crianças mais novas (menor idade cronológica), mas seguindo a mesma ordem de aquisição. Algumas crianças podem recuperar o atraso inicial com orientação adequada. Algumas características:

- Frases simples, mas sem alteração na ordem das palavras;
- Podem combinar sílabas de fonemas diferentes;
- Vocabulário reduzido por falta de experiência;
- Trocas na fala;
- Boa compreensão.

DESVIO FONOLÓGICO^{15,23}

Utilizamos esse nome para caracterizar crianças com idade igual ou superior a 4 anos, aproximadamente e que apresentam alteração no desenvolvimento da fala em diferentes graus. Os desvios na fala não se limitam a alterações na força ou mobilidade dos órgãos responsáveis pela fala, mas são decorrentes de dificuldades na aquisição das consoantes da sua língua materna.

O nome Desvio Fonológico tem origem na dificuldade de formação desse arquivo de sons pelo cérebro (sistema fonológico) e irá se

caracterizar por trocas na fala inesperadas para sua idade e tipo de estímulo recebido durante o seu desenvolvimento. As trocas mais freqüentes são:

- S por CH, como chapo ao invés de sapo;
- R por L, balata ao invés de barata;
- V por F, faso por vaso;
- Z por S, sebra por zebra;
- Alterações na ordem das sílabas ou nos sons das palavras: mánica (máquina), tonardo (tornado);
- Fala ininteligível

DISTÚRBO ESPECÍFICO DA LINGUAGEM (DEL)^{4,21,24}

Cerca de 3 a 10% da população apresenta o Distúrbio Específico de Linguagem (DEL), que parece acometer um maior número de meninos do que meninas.

O DEL refere-se a crianças que apresentam dificuldade em adquirir e desenvolver habilidades de linguagem na ausência de deficiência mental, déficits físicos e sensoriais, distúrbio emocional importante, fatores ambientais prejudiciais e lesão. Elas apresentam uma visível discrepância entre o desenvolvimento global e o desenvolvimento de linguagem, mas a comunicação não-verbal costuma estar intacta.

Podemos encontrar na fala de parte destas crianças (já que existem variações do problema):

- Pouca memória para uma seqüência de sons, por isso tendem a falar em um primeiro momento basicamente monossílabos;
- Dificuldade no planejamento motor da produção dos fonemas;
- Frases desestruturadas e/ou construídas na ordem inversa;
- Vocabulário reduzido;
- Trocas na fala;
- Dificuldades na compreensão (ou não).

FLUÊNCIA²⁵⁻²⁷

Existem vários Transtornos da Fluência como pode ser visualizado abaixo:

- **Gagueira do desenvolvimento** - É considerada um Transtorno da Fluência,

caracterizado por repetições de sílabas ou sons, prolongamentos, bloqueios, interjeições de sons e uso de expressões como: "éh", "äh", marcadores discursivos: "tipo assim", "aí". Acomete 5% da população. A maior parte dos casos se inicia paralela à aquisição da linguagem e do desenvolvimento neuropsicomotor, entre 2 e 4 anos. No entanto, cabe resaltar que nessa fase gaguejar pode ser comum (gagueira fisiológica), mas a criança supera rapidamente. Sinais de risco seriam o fato de perdurar ou de mostrar sinais muito intensos. A gagueira é involuntária, não é possível controlar a sua ocorrência, e é de suma importância não chamar a atenção da criança para os momentos de gagueira, não forçá-la a falar nem estrangê-la.

- **Taquifemia** - as principais características são: a velocidade de fala rápida que compromete o entendimento da mensagem, hesitações e disfluências, e uma irregularidade, momentos de melhora e piora no discurso.
- **Taquilalia** - é caracterizada pela velocidade de fala alta que compromete o entendimento da mesma, porém não encontramos momentos de disfluências.

ALTERAÇÕES SEMÂNTICO-PRAGMÁTICAS^{28,29}

Podem ser decorrentes de várias dificuldades, incluindo um subtipo de DEL, ou características do espectro autístico. Diz respeito à competência comunicativa. Não basta falar todos os sons da língua e estruturar frases complexas (estes podem ou não estar prejudicados), deve-se falar o conteúdo certo para o momento exigido. Como exemplo de alguns comportamentos lingüísticos pode-se citar:

- leva o adulto como instrumento para conseguir o que deseja, no lugar de se manifestar verbalmente ou por gestos ou expressões faciais;
- pouca intenção de iniciar ou manter um diálogo;
- mesmo que se expresse bem, a troca de idéias é restrita (não há reciprocidade na

- comunicação);
- mais facilidade para listar palavras ou situações do que para contar histórias;
 - dificuldade com a linguagem figurada, incluindo a compreensão de metáforas e/ou piadas;
 - ingenuidade em situações sociais, com dificuldade em se colocar no ponto de vista dos outros;
 - tendência a superfocar em objetos ou assuntos em particular, em detrimento de uma visão mais global sobre a situação ou assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da linguagem implica na aquisição plena do sistema lingüístico que nos possibilita a inserção no meio social, a possibilidade de assumir a nossa identidade, além do desenvolvimento dos aspectos cognitivos já discriminados acima.

Dentre todas as questões complexas que envolvem esse processo, o atraso "simples" na aquisição da linguagem dificulta o amadurecimento e a experimentação da linguagem necessária para a aquisição formal da leitura/escrita. Sua imaturidade lingüística irá refletir no vocabulário reduzido e no conhecimento de mundo restrito. Tal fato trará repercussões na interpretação de textos e também na elaboração de histórias escritas.

Falhas na aquisição e no desenvolvimento fonológico, como problemas na produção dos sons da fala ou discriminação dos mesmos, podem refletir na leitura e/ou na escrita. Então podem levar a criança, por exemplo, a trocar, omitir ou transpor fonemas ou grafemas. A criança

demoraria a adquirir a autonomia dos processos de leitura e escrita ou podem culminar com problemas maiores.

Em relação ao DEL, ao verificarmos a literatura, nos deparamos com a seguinte realidade: apenas 10% dessas crianças não apresentam nenhum tipo de problema de leitura³⁰. Duas razões para a vulnerabilidade de crianças DEL em relação à leitura e à escrita: a dificuldade na análise fonológica e memória e dificuldade em usar a sentença, para que o contexto facilite a compreensão de novas palavras.

As alterações de ordem semântico-pragmáticas estão associadas à rigidez dos pensamentos e pouca flexibilidade no raciocínio, à dificuldade em atribuir sentido além do literal, associar palavras ao seu significado e compreender a linguagem falada. Desta forma, a aprendizagem não é generalizada e acaba comprometida.

Neste artigo, não tivemos pretensão de esgotar o assunto, tão rico e amplo, mas buscamos agregar trabalhos que exploram diversos lados da linguagem. Ao pensarmos em aprendizagem, todos os níveis lingüísticos estão envolvidos, e negligenciar um deles seria perder a oportunidade de ver o sujeito da linguagem. O intuito de abordar a faixa etária de 0 a 5 anos reflete o desejo de poder atuar precocemente, antes da entrada no ensino formal, onde as demandas são maiores e maior será o tempo a ser resgatado. Dois aspectos que ainda merecem ser discutidos são o desenvolvimento da narrativa e a aquisição da linguagem figurada, já que fazem parte de todo o processo e são de extrema relevância para a aprendizagem. Por serem menos explorados, merecem artigos à parte.

SUMMARY

Language developmental and acquisition:
difficulties that may appear in this course

A proper language development is one of the key factors for a sound and harmonious child development, both regarding social and learning skills. The acquisition of language structure, meaning and use play an important role in language construction and in the understanding of language internal organization. However, there are often difficulties that may interfere in this process. This paper intends to undertake a review on language acquisition and development, speech and cognition, and then approach the obstacles that may interfere in this development, such as language acquisition delay, phonological deviations, specific language disorders, alterations in fluency and semantic-pragmatic disorders. Those difficulties may bring secondary school learning damage.

KEY WORDS: Language development. Child development. Cognition. Communication. Speech. Language development disorders.

REFERÊNCIAS

1. Tomasello M. Acquiring linguistic constructions. In: Kuhn D, Siegler R, eds. Handbook of child psychology. New York:Wiley;2006.
2. Bishop DV, Adams C. A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *J Child Psychol Psychiatry*. 1990;31(7):1027-50.
3. Gerber A. Problemas de aprendizagem relacionados à linguagem: sua natureza e tratamento. Porto Alegre:Artes Médicas;1996.
4. Bishop DVM. The role of genes in the etiology of specific language impairment. Elsevier Science;2002.
5. Vygotsky LS. A formação social da mente. São Paulo:Martins Fontes;1989.
6. Vygotsky LS. Pensamento e linguagem. São Paulo:Martins Fontes;1989.
7. Tomasello M, Carpenter M, Liszkowski U. A new look at infant pointing. *Child Dev*. 2007;78(3):705-22.
8. Tomasello M, Carpenter M, Call J, Behne T, Moll H. Understanding and sharing intentions: the origins of cultural cognition. *Behav Brain Sci*. 2005;28(5):675-91.
9. Boone D, Plante E. Comunicação humana e seus distúrbios. 2ª ed. Porto Alegre:Artes Médicas;1994.
10. Bloom L. The transition from infancy to language. acquiring the power of expression. Cambridge, MA:Cambridge University Press;1993.
11. Bloom L. Language acquisition in its developmental context. In: Kuhn D, Siegler R, eds. Cognition, perception, and language. Vol II. Chichester, John Wiley.
12. Bishop DVM. Autism and specific language impairment: categorical distinction or continuum? In: Bock G, Goode J, eds. Autism: neural basis and treatment possibilities. Novartis Foundation Symposium. 2003.p.213-26.
13. Zorzi J, Hage S. PROC Protocolo de observação comportamental. Editora Pulso;2004.
14. Storkel HL, Morrisette ML. The lexicon and phonology: interactions in language acquisition. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2002;3:24-37.

15. Wertzner H. Fonologia: desenvolvimento e alterações. In: Ferreira LP et al., eds. Tratado de fonoaudiologia. São Paulo:Roca;2004.
16. Silva TC. Fonética e fonologia do português. 9ª ed. Editora Contexto;2007.
17. Hage S. Avaliando a linguagem na ausência de oralidade. Editora da Universidade do Sagrado Coração;2004.
18. De Lemos CTG. Interacionismo e aquisição de linguagem. D.E.L.T.A., 2 (2): 231-48, São Paulo;1986.
19. Goldfeld M. A brincadeira entre mães ouvintes e filhos surdos. [Tese de Doutorado]. São Paulo:Universidade Federal de São Paulo;2000. 161p.
20. Dias. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: Kishimoto. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo:Cortez;1996.
21. Hage S, Guerreiro M. Distúrbio específico de linguagem: aspectos linguísticos e neurobiológicos. In: Tratado de fonoaudiologia. Editora Roca;2004.
22. Zorzi J. A intervenção fonoaudiológica nas alterações de linguagem infantil. 2ª ed. Editora Revinter;2008.
23. Mota HB. Fonologia: intervenções. In: Tratado de fonoaudiologia. Editora Roca;2004.
24. Bishop D, Mogford, K. Desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais. Rio de Janeiro:Revinter;2002.
25. Merçon S, Nemr K. Gagueira e disfluência comum na infância: análise das manifestações clínicas nos seus aspectos qualitativos e quantitativos. Rev. CEFAC. 2007;9(2).
26. Ribeiro IM. Conhecimentos essenciais para atender bem a pessoa com gagueira. Coleção CEFAC. 1ª ed. Ed Pulso;2003.
27. Andrade C. Abordagem neurolinguística e motora da gagueira. In: Tratado de fonoaudiologia. São Paulo:Roca;2004.
28. Bishop DVM. Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup, or part of the autistic continuum? In: Bishop DVM, Leonard LB, eds. Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome. Hove:Psychology Press;2000.
29. Mousinho R. Aspectos lingüístico-cognitivos da Síndrome de Asperger: projeção, mesclagem e mudança de enquadre [Tese de Doutorado]. Rio de Janeiro:Departamento de Lingüística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003. 225p.
30. Bishop DVM, Snowling MJ. Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? Psychological Bulletin. 2004;130:858-88.

APRENDIZAGEM DO ADULTO PROFESSOR

Resenha: Sílvia Regina Drudi

Resenha do livro: Placo VMNS, Souza VLTS (orgs). Aprendizagem do adulto professor. São Paulo:Loyola;2006.

As organizadoras são Vera Maria Nigro de Souza Placco, que é pedagoga pela USP, Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP e pós-doutorada pela École des Hautes Études em Sciences Sociales, França, autora de vários livros sobre Formação de Professores; e Vera Lúcia Trevizan de Souza é psicóloga, Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, autora de Escola e Construção de Valores: desafios à formação do aluno e do professor pela Loyola.

Um grupo de pesquisadores, em sua maioria pedagogos e relacionados de alguma forma com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, apresentam uma produção coletiva que tem por objetivo investigar e compreender a aprendizagem de adultos, tentando teorizá-la a partir de suas próprias vivências e auto-reflexões dentro desse papel de aprendiz, a fim de tirar de suas experiências vividas durante essa pesquisa um maior entendimento de como adultos constroem o conhecimento.

O estudo foi feito por meio da apreciação e reflexão sobre a arte em geral, usando a literatura, a pintura, a música e o cinema com fonte de mediação do coletivo, tentando observar uma aprendizagem significativa e provocadora de mudanças através da reflexão.

"O dia é 27 de Junho de 2003", assim começa o capítulo, tentando situar o leitor não só no tempo,

mas nos porquê e nas pessoas que decidiram pesquisar a aprendizagem de adultos por estarem de alguma forma envolvidos nesse panorama. Ao leitor são reveladas as perguntas, as angústias e as decisões do grupo que partia para um estudo sem ao certo sabe por onde iniciar.

Conceitos de aspectos psicossociais de motivação interna e externa, experiência de vida, e aspectos cognitivos da aprendizagem de adultos são discutidos, tendo como referenciais teóricos autores como Kolb (1983); Brookfield (1986); Garcia (1999); Dubar (1997); Vigostky (1987;1989;2000).

Dessas primeiras observações alguns pontos já podem ser tomados como características do aprendizado de adultos: o adulto aprende pela experiência. O conhecimento significativo se dá pela influência de conhecimento anterior; significativo significa interação de aspectos cognitivos e afetivos que resulta na motivação para nova produção de conhecimento; o aluno adulto é movido pelo desafio, mais especificamente na superação desse desafio; o ato de aprender é uma escolha deliberada do ato de construção do conhecimento por parte do aprendiz e o ato de conhecer é dialético.

"Trechos das sínteses, dos comentários, experiências e idéias compartilhados nos ajudaram a conceituar o que é a memória, seu conteúdo, seu contexto e sua força propulsora na aprendizagem do adulto."

Sílvia Regina Drudi - coordenadora Pedagógica, graduada e licenciada em Letras, mestranda em Psicologia na linha de Desenvolvimento Humano e Processo de Ensino-Aprendizagem da Universidade São Marcos.

Correspondência
Sílvia Regina Drudi
Rua Serra de Jurea, 465, casa 04. Tatuapé - São Paulo - SP - CEP 03322-020
E-mail: silvia_drudi@hotmail.com

A partir dessa observação, o livro conta como foi importante o registro, a retomada das notas e escritas que faziam durante o processo e recorrem a Ecléa Bosi, em "Memória e Sociedade" (1994), como fonte de debate para a compreensão dos processos da memória e também ao importante teórico Vygostky para entendimento da memória como papel essencial para o desenvolvimento das funções superiores.

O grupo descreve que revisitar a memória traz oportunidades para novas interpretações e construção do conhecimento.

No capítulo 3, os pesquisadores começam a definir o termo subjetividade fora do censo comum e chamam autores como Bock (2000) Araújo (2002) e Rey (2003) na procura do entendimento da definição e na busca de quanto a subjetividade interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Depois de uma breve discussão sobre sentidos e significados, passando pela mediação descrita em Vygostky (1989), observa-se que, em se tratando de adultos, levar em conta a subjetividade e a atribuição de sentido e significado de cada aprendiz pode levar o processo de construção de conhecimento a vários caminhos e a vários resultados, fazendo com que o ensino não tome forma linear e com resultados previstos. Sendo assim, o papel do mediador é de fundamental importância, pois é ele quem mantém o foco e o rumo planejado.

Deixam relatado também que o próprio fato da pesquisa estar lidando com professores, ligados à formação de professores, já revela uma subjetividade especial que começa muito antes da própria formação profissional. O formador de professores é tanto mediador como construtor de novos sentidos para todo o processo de formação de conhecimento e de profissionais, porque este também está ligado à sua subjetividade e sofre influências das demais.

"Etimologicamente, a palavra metacognição significa além da cognição, isto é, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer". Girando em

torno dos conceitos de cognição e metacognição dá-se início ao capítulo 4. O grupo de pesquisadores afirma que na aprendizagem de adultos o aspecto metacognitivo é um fator importante nesse processo porque faz com que o aprendiz reflita sobre o próprio processo em si, tendo até uma função de motivação à medida que regula e gera os processos mentais.

Nessa direção, o papel do mediador toma níveis importantíssimos, pois é ele quem instiga ao pensamento reflexivo através de várias técnicas docente.

Usando o filme "Mentes que Brilham" (Mentes que brilham. Direção: John N. Smith. Estados Unidos: Buena Vista Home Video, 1995. 99 min, Widescreen, Dolby Digital 2.0, Colorido.) como pano de fundo, o grupo começa a pensar sobre as expectativas profissionais dos professores em início de carreira e os problemas reais que esses são obrigados a enfrentar no dia-a-dia, como dificuldades com os alunos chamados problema, inadequação de material didático, incertezas, etc.

Por meio deste filme, chega-se à conclusão de que as práticas docentes utilizadas pela aquela professora interpretada no filme não condiziam em nada com a realidade dos alunos que ela deveria ensinar, causando imenso abismo entre eles. Conhecer a realidade do aluno é algo que o professor desenvolve na prática e acaba por fim descobrindo seus valores, anseios e necessidades, fazendo com a relação ensino-aprendizado seja mais significativa e relevante. Os saberes docentes passam por vários níveis de saberes, fazendo com que a atividade docente seja algo complexo que envolve além dos saberes acadêmicos, saberes de ordem nas relações sociais.

A leitura pode ser útil a pessoas interessadas em saber como o adulto se relaciona com o processo de ensino-aprendizagem ou para pessoas que queriam ter como modelo um tipo de pesquisa chamada participativa, em que o(s) pesquisador(es) faz(em) parte integrante da pesquisa, ele(s) é(são) o(s) próprio(s) objeto de pesquisa.

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista Psicopedagogia, órgão de comunicação da Associação Brasileira de Psicopedagogia, é 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. 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 key words.

8. Entrevista: com psicopedagogos ou estudiosos de área correlata e/ou depoimentos de profissionais que atuem no campo da Psicopedagogia.

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 impressas e CD 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 a “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/terminologiaeinsaude)). 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>

Os editores se dão ao direito de excluir referências não indicadas no texto ou elaboradas erroneamente.

FIGURAS, TABELAS E GRÁFICOS

Serão aceitas no máximo 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.

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

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

2. Artículo de Revisión: revisión crítica de la literatura abordando conocimientos respecto a determinado tema de manera a abarcar, por medio de consulta, análisis e interpretación de la bibliografía pertinente. 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. 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 importância para la especialidad, no clasificados en las categorías de artículos mencionados anteriormente. Debe contener: sumario y summary, palabras llave y key words.

8. Entrevista: con los psicopedagogos y estudiosos de áreas semejantes y / o testimonios de los

profesionales que actúan en el ámbito de la Psicopedagogía.

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 - Brasil

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 devueltos en el plazo de cinco días. En el caso que los autores no las devuelvan indicando posibles correcciones, el trabajo será publicado de acuerdo con la prueba.

PREPARACIÓN DE LOS TRABAJOS

Los artículos pueden ser escritos en portugués o español, y 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 permiso para usar "comunicación personal".

SUMARIO y SUMMARY

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

AGRADECIMIENTOS

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

1. *Estándar (Solamente un autor)*

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

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

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

3. *Estándar (Más de seis autores)*

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

4. *Ausencia de autor*

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

5. *Organización como autor*

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

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

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

7. *Capítulo en un libro*

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

8. *Disertación/Tesis*

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

9. *Referencia en formato electrónico*

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

Los referencias 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 calidad del material enviado y deben ser presentados en negro y blanco, en hojas separadas y seguidos de leyenda que permita entender el significado de los datos reunidos. Señalar, en el texto, por su número de orden, los sitios en que los cuadros y tablas deben ser intercalados. Cuando extraídos de otros trabajos previamente publicados, deben venir seguidos de permiso, por escrito, para su reproducción.

ABREVIAMIENTOS / NOMENCLATURA/ NOTAS DE RODAPIÉ

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

ASSOCIE-SE À ABPp

1 - Anuidade ABPp 2009

O valor da anuidade de 2009 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 janeiro de 2009, consultar o site: www.abpp.com.br/associe.htm

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 será enviado pela ABPp Nacional no devido prazo.

4 - Procedimento para associar-se à ABPp Nacional em 2009

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 só é válida a partir da data do pagamento.
- Somente o associado rigorosamente em dia com suas contribuições terá direito 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
e.mail: psicoped@uol.com.br



FORMULÁRIO

Nome:

Endereço:

Cep: Cidade.: Estado: Tel.:

Vinculação Institucional:

Graduação: Especialização:

RG: CPF: E-mail:

ASSOCIADOS TITULARES (REVISTA 78 - dezembro 2008)

ALAGOAS

Eliane Calheiros Cansanção

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

BAHIA

Arlene Nascimento Pessoa

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

Debora Silva de Castro Pereira

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

Genigleide Santos da Hora

Itabuna
(71) 9112-9765
gshora@terra.com.br

Jacy Célia da Franca Soares

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

Jozelia de Abreu Testagrossa

Salvador
(71) 3341-2708
jozeab@superig.com.br

Karenina Azevedo

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

Leila da Franca Soares

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

Lourdes Maria da Silva Teixeira

Feira de Santana
(71) 3221-3456
lu-ma61@yahoo.com.br

Márcia Gonçalves Nunes

Salvador
(71) 3332-7055

Maria Angélica Moreira Rocha

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

Sandra Maria Furtado Andrade

Salvador
(71) 3351-9973
sandra@salvador.ba.gov.br

BRASÍLIA

Eline Lima M. de Azevedo

Brasília
(61) 3901-7583
elineazevedo@ig.com.br

Marli Lourdes S. Campos

Brasília
(61) 3322-7617
marlilvacampos@uol.com.br

Marina Lima Beust

Asa Norte – BSB
(61) 3326-9314
marinalimabeust@yahoo.com.br

CEARÁ

Andréa Ayres Costa de Oliveira

Fortaleza
(85) 3261-0064
airesfono@click21.com.br

Eliane Cássia Rocha Blanes

Dionísio Torres – Fortaleza
(85) 3244-2820
blanes@netbandalarga.com.br

Galeára Matos de França Silva

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

Geraldo Lemos da Silva

Dioniso Torrs – Fortaleza
(85) 3246-7000
lemos.geraldo@gmail.com

Maria José Weyne Melo de Castro

Fortaleza
(85) 3261-0064
mjweyne@yahoo.com.br

Otilia Damaris Queiroz

Dioniso Torres – Fortaleza
(85) 3246-7000
otiliaqueiroz@hotmail.com

ESPIRITO SANTO

Maria da Graça Von Kruger

Pimentel
Vitória
mgvkp@terra.com.br

GOIÁS

Carla Barbosa de Andrade Jayme

Goiânia
(62) 3225-9805/9979-5585
carlabaj@hotmail.com

Luciana Barros de Almeida Silva

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

Maristela Nunes Pinheiros

Goiânia
(63) 3259-0247
marrynunes@hotmail.com

MATO GROSSO

Angela Cristina Munhoz Maluf

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

MINAS GERAIS

Helena Scherer Giordano

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

Ivone Aparecida Rodrigues Martins

Varginha
iarmartins@yahoo.com.br

Julia Eugênia Gonçalves

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

Maria Clara R. R. Foresti

Varginha
(35) 3212-3496
mclaraforesti@yahoo.com.br

Maria Isabel Silva Pinto Rezende

Varginha
(35) 3212-9120
misprpp@yahoo.com.br

Miriam do Perpetuo S. F. Vidigal

Belo Horizonte
(31) 3223-1359
miriamvidigal@terra.com.br

Ramona Carvalho Fernandez

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

Regina Cláudia A. S. Ferraz

Varginha
(35) 3214-5660
gaferraz@uai.com.br

Regina Rosa S. Leal

Belo Horizonte
(31) 3273-0972
regileal@terra.com.br

Sandra Meire de Oliveira R. Arantes

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

Sônia Regina Bellardi Tavares

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

Valéria de Almeida Furtado

Varginha
(35) 3221-5033
valeriaaf@varginha.com.br

PARÁ

Maria de Nazaré do Vale Soares

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

PARANÁ

Adriana Cristine Lucchin

Trianon – Guarapuava
(42) 3622-4022
alucchin@gmail.com

Ana Zanin Rovani

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

Arlete Zagonel Serafini

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

Célia Regina Benucci Chiodi

São José dos Pinhais
(41) 3282-0450
crbchiodi@yahoo.com.br

Cintia Bento M. Veiga

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

Evelise M. Labatut Portilho

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

Fabiane Casagrande C. O. Mello

Batel – Curitiba
(41) 3022-4041
cesipeventos@terra.com.br

Geiva Carolina Calsa

Maringá
(44) 3261-4127
gccalsa@uem.com.br

Isabel Cristina Hierro Parolin

Curitiba
(41) 3264-8061
isabel.parolin@bbs2.sul.com.br

Ivani Aparecida C. A. Oliveira

Cornélio Procópio
(41) 3524-2377

Ivonilce Fátima Rigolin Gallo
Maringá
(44) 3224-7752
nicerigolin@ig.com.br
Laura Monte Serrat Barbosa
Curitiba
(41) 3015-4178/3363-1500
lauraserrat@bol.com.br
Loriane de Fátima Ferreira
São José dos Pinhais
(41) 3282-9357
loriane_ferreira@netpar.com.br
Nerli Nonato Ribeiro Mori
Campus Universitário – Maringá
(44) 3261-4887
r.mori@wnet.com.br

Regina Bonat Pianovski
Curitiba
(41) 3345-8798
reginabonat@yahoo.com.br
Rosa Maria Junqueira Scicchitano
Londrina
(43) 3342-7308
rosamaria@uel.com.br
Simone Carlberg
Curitiba
sicarberg@hotmail.com
Sonia Maria Gomes de Sá Kuster
Curitiba
(41) 3264-8061
soniakuster@uol.com.br

PERNAMBUCO

Sonia Aparecida Monção Gonçalves
Petrolina
(85) 3866-8457/3866-8450
soniamoncao@hotmail.com

PIAUI

Amélia Cunha Rio Lima Costa
Teresina
amelia.costa@ibest.com.br

RIO GRANDE DO SUL

Clara Geni Berlim
Porto Alegre
(51) 3321-1523
claraberlim@uol.com.br
Dalva Rigon Leonhardt
Porto Alegre
(51) 3222-7977
gisele@golszten.com.br
Fabiani Ortiz Portella
Porto Alegre
(51) 9985-9195/ 3209-5722
fabianiportella@gmail.com
Helena Vellinho Corso
Auxiliadora – Porto Alegre
(51) 3388-7960
hvc@brturbo.com.br
Iara Salete Caierão
Centro – Passo Fundo
(54) 3311-5230
iarac@terra.com.br
Neusa Kern Hickel
Porto Alegre
neusahickel@yahoo.com.br
Sandra Maria Cordeiro Schröder
Chácara das Pedras – Porto Alegre
(51) 3328-3872
espacodeproducao@terra.com.br

Sonia Maria Pallaoro Moojen
Porto Alegre
(51) 3333-8300
soniamoojen@terra.com.br
Veronica M. Alfonsin
Higienópolis – Porto Alegre
(51) 3388-6677
falcaorf@terra.com.br

RIO GRANDE DO NORTE

Áurea Célia Oliveira de Azevedo
Natal
(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
(84) 3221-3068
tanialeiros@uol.com.br

RIO DE JANEIRO

Ana Paula Loureiro E Costa
Jacarepaguá – Rio de Janeiro
(21) 2436-1803
apl@globo.com
Ana Maria Zenicola
Flamengo – Rio de Janeiro
(21) 2556-3767
anazenicola@gmail.com.br
Clelia Argolo Ferrão Estill
Leblon – Rio de Janeiro
(21) 2259-9959
cestill@terra.com.br
Clytia Siano Freire de Castro
Ipanema – Rio de Janeiro
(21) 2247-3185
clytiafc@uninet.com.br
Dirce Maria Morrissy Machado
Rio de Janeiro
(21) 2236-2012
dircemmm@uol.com.br
Dulce Consuelo Ribeiro Soares
Ilha do Governador
(21) 3366-2468
dsoares@itquality.com.br
Fátima Galvão Palma
Niterói
(21) 2710-5577/9749-8391
fatimagp@nitnet.com.br
Heloisia Beatriz Alice Rubman
Rio de Janeiro
(21) 2259-9959
hubman@uninet.com.br
João Beauclair
Cachoeiras de Macacu
(21) 2649-6841/9159-3093
joaobeauclair@yahoo.com.br
Luciana Jacques de Moraes Sarto
Botafogo – Rio de Janeiro
(21) 2266-0298/9636-8947
lucianajmsarto@yahoo.com.br
Maria Helena C. Lisboa Bartholo
Rio de Janeiro
(21) 2266-0818
mhbartholo@hotmail.com
Maria Lúcia de Oliveira Figueiredo
Rio de Janeiro
(21) 2289-4932
maluciafigueiredo@yahoo.com.br

Maria Luiza Gomes Teixeira
Rio de Janeiro
(21) 2439-1041
maluteixeira@uol.com.br
Marlene Dias Pereira Pinto
Leblon – Rio de Janeiro
(21) 2511-5652
marlenediaspp@hotmail.com
Martha Izaura N. Taboada
Rio de Janeiro
(21) 2570-0065
martha.in@terra.com.br
Vera Beatriz da Costa Nunes Mendonça
Botafogo – Rio de Janeiro
(21) 2266-0298/9994-9237
verasbmendonca@yahoo.com.br

SANTA CATARINA

Ana Cristina Barbosa Rocha
Centro – Florianópolis
(48) 3223-0641
anacrisfono@terra.com.br
Albertina Celina de Mattos Chraim
Estreito – Florianópolis
(48) 3244-5988/8825-3166
psicopedagoga@terra.com.br
Elza Adele Guerra Gobi
Florianópolis
(48) 3223-4031
familiagobbi@hotmail.com
Janice Maria Betave
Florianópolis
jmbetave@ig.com.br

SÃO PAULO

Ada Maria Gomes Hazarabedian
São Paulo
(11) 6261-2377
adamariagh@yahoo.com.br
Adriana de A. Tojal Gadelha de Freitas
Chácara Primavera – Campinas
(19) 3387-8446
dricatojal@hotmail.com
Alexandra M. Cristina Colini
Vila Olímpia – São Paulo
(11) 3848-0906
alexandracolini@uol.com.br
Aline Reck Padilha Abrantes
Araraquara
aabrantes@techs.com.br
(11) 3331-3377
Ana Lisete P. Rodrigues
Jardim Paulista – São Paulo
(11) 3885-7200
analisete@uol.com.br
Ana Lucia de Abreu Braga
Ribeirão Preto
(16) 3021-5490/9994-7224
anaabbraga@yahoo.com.br
Ana Maria Lukascheck Brisola
Jacaré
(12) 3951-7929
hbrisola@uol.com.br
Andrea de Castro Jorge Racy
Vila Mariana – São Paulo
(11) 5572-1331
andrea.racy@terra.com.br
Anete Maria Busin Fernandes
São Paulo
(11) 3814-4969
anete.b.fernandes@uol.com.br

Angela Cotrofe Rodrigues

Boqueirão – Santos

(13) 3232-5020

acotrofe@uol.com.br

Beatriz Judith Lima Scoz

São Paulo

(11) 3651-9914

beatrizscoz@uol.com.br

Beatriz Piccolo Gimenes

São Bernardo do Campo

(11) 4368-0013/4127-8036

bpgimenes@yahoo.com.br

Carla Labaki

Vila Madalena – São Paulo

(11) 3815-5774/3034-4528

carla.labaki@gmail.com

Cleomar Landim de Oliveira

Moema – São Paulo

cleomar.oliveira70@yahoo.com.br

Cristina Vadoros Quilici

(19) 9259-6652 - Vinhedo

(11) 4586-7478/4521-0320 – Jundiaí

cvquilici@gmail.com

Denise da Cruz Gouveia

Moema – São Paulo

(11) 3743-0090

dchgouveia@uol.com.br

Dilaina Paula Dos Santos

Perdizes – São Paulo

(11) 2255-8477

dilaina@terra.com.br

Edith Regina Rubinstein

Vila Sonia – São Paulo

(11) 3743-0090/3744-4974

rubinstein@terra.com.br

Elisa Maria Dias Pitombo

São Paulo

(11) 5184-1340

elisapitombo@ig.com.br

Eloísa Quadros Fagali

Perdizes – São Paulo

(11) 3864-2869

eqfagali@uol.com.br

Herval G. Flores

Higienópolis – São Paulo

(11) 3257-5106

hgflores@terra.com.br

Leda Maria Codeço Barone

Vila Olímpia – São Paulo

(11) 3082-4986

ledabarone@uol.com.br

Lúcia Bernstein

Aclimação – São Paulo

(11) 3209-8071

luciaber@terra.com.br

Márcia Aparecida Jacomini

Campo Belo – São Paulo

(11) 5535-0696/3384-4988

marciajacomini@uol.com.br

Márcia Simões

Vila Matilde – São Paulo

(11) 2651-2423/(11)8192-0921

marcia.psicopedafono@hotmail.com

Margarida Azevedo Dupas

Alto de Pinheiros – São Paulo

(11) 3021-8707

mdupas@uol.com.br

Maria Bernadete Giometti Portásio

Santana – São Paulo

(11) 6950-6072

bernadetepsicopp@bol.com.br

Maria Cecília Castro Gasparian

Granja Viana – Cotia

(11) 4702-2192

mccgasparian@uol.com.br

Maria Célia R. Malta Campos

Alto de Pinheiros – São Paulo

(11) 3819-9097

mc-malta@globo.com

Maria Cristina Natel

Higienópolis – São Paulo

(11)5081-2057

natel-natel@uol.com.br

Maria de Fátima Marques Gola

Jardim Paulista – São Paulo

(11) 3052-2381

fatimagola@uol.com.br

Maria Irene Maluf

Higienópolis - São Paulo

(11) 3258-5715

irenemaluf@uol.com.br

Maria Teresa Messeder Andion

Alto de Pinheiros – São Paulo

(11) 3023-5834

handion@uol.com.br

Marisa Irene S. Castanho

Ipiranga – São Paulo

(11) 3491-0522

mis_cast@yahoo.com.br

Mônica Hoehne Mendes

São Paulo

(11) 5041-1988

monicam51@hotmail.com

Neide de Aquino Noffs

Perdizes – São Paulo

(11) 3670-8162

nnoffs@terra.com.br

Neusa Torres Cunha

São Paulo

neusatcunha@terra.com.br

Nivea Maria de Carvalho Fabricio

Perdizes – São Paulo

(11) 3868-3850

fabrinivea@terra.com.br

Quezia Bombonato

Vila Madalena – São Paulo

(11) 3815-8710/3813-3267

queziabombonato@abpp.com.br

Regina Ap. S. Irani Federico

São Paulo

(11) 5041-1988

reiranifederico@hotmail.com

Sandra G. de Sá Kraft Moreira do Nascimento

São Paulo

(11) 5044-4683/9165-1062

sandrakmn@gmail.com

Sandra Lia Nisterhofen Santilli

Higienópolis – São Paulo

(11) 3259-0837

nisterho@uol.com.br

Silvia Amaral de Mello Pinto

Pinheiros – São Paulo

(11) 3097-8328

amaralmp@terra.com.br

Sonia Maria Colli de Souza

Bela Vista – São Paulo

(11) 3287-8406

soniacolli@ig.com.br

Telma Pantano

Jardins – São Paulo

(11) 3062-6580

telmapantano@terra.com.br

Valéria Rivellino L. Moreira

Brooklin – São Paulo

(11) 5041-7896

valeria@conhecimentos.com.br

Vânia Carvalho Bueno de Souza

Perdizes – São Paulo

(11) 3865-2196/ 3865-2155/ 7204-7894

vania.cbs@terra.com.br

Vera Meide Miguel Rodrigues

São Paulo

(11) 3511-3888/3021-8009

verameide@click21.com.br

Wylma Ferraz Lima

Morumbi – São Paulo

(11) 3721-6421

wilmaf@terra.com.br

Yara Marlene Prates

Santana – São Paulo

(11) 2976-8937

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**

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 Andion
teresahandion@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 Vандoros 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 Vандoros 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 **185**

ENTREVISTA / INTERVIEW

- Cruzando as fronteiras da história da Psicopedagogia: uma entrevista com Alicia Fernández
 Maria Terezinha Carrara Lelis **186**

ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- Desenvolvimento de habilidades atencionais em estudantes da 1^a à 4^a série do ensino fundamental e relação com rendimento escolar
 Attentional skills development in 1st to 4th levels students of elementary school and relation with scholar achievement
 Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla; Natália Martins Dias **198**
- A construção do conhecimento em espaços organizacionais: uma perspectiva psicopedagógica
 The construction of knowledge in the organizational environment: a psychopedagogical perspective
 João Alves Pacheco; Marisa Irene Castanho **212**
- Desempenho neuropsicológico e fonoaudiológico de crianças com dislexia do desenvolvimento
 Neuropsychological and phonoaudiological performance in children with developmental dyslexia
 Ricardo Franco de Lima; Cíntia Alves Salgado; Sylvia Maria Ciasca **226**
- Habilidades de leitura, escrita e língua de sinais de alunos surdos do ensino fundamental: validação de testes computadorizados
 Abilities in reading, writing and sign language with deafness students in elementary school: valuation of tests computerized
 James dos Santos Penna; Elizeu Coutinho de Macedo **236**

ARTIGOS ESPECIAIS / SPECIAL ARTICLES

- A avaliação interventiva na Promove ação sociocultural
 The psychopedagogic interventive partner in action Promove cultural
 Neide de Aquino Noffs; Daniela Montresol **243**
- La violencia a las escuelas: ¿Por qué un cambio de enfoque?
 Violence in the schools: why a focus change?
 Maria Jesús Comellas **255**

ARTIGOS DE REVISÃO / REVIEW ARTICLES

- Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas
 Difficulties of learning in the initial series of the fundamental teaching and actions psycho and pedagogic
 Fabiana da Silva Kauark; Valéria Almeida dos Santos Silva **264**
- Há algo mais no consultório psicopedagógico do que sonha a nossa vã filosofia
 There are more things in the office of a psychopedagogue than are dreamt of in our philosophy
 Sílvia Sztterling Munimos **271**
- Autonomia e mudança na escola: novos rumos dos processos de ensino-aprendizagem no Brasil
 Autonomy and reform in school: new routes of the learning-teaching processes in Brazil
 Paulo Sergio Marchelli; Carmen Lúcia Dias; Ivone Tambelli Schmidt **282**
- Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso
 Language developmental and acquisition: difficulties that may appear in this course
 Renata Mousinho; Evelin Schmid; Juliana Pereira; Luciana Lyra; Luciana Mendes;
 Vanessa Nóbrega **297**

RESENHA / REVIEW

- Aprendizagem do adulto professor
 Sílvia Regina Drudi **307**