

**APROXIMANDO A TEORIA E A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA –  
interinterfaces entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional:  
um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**

D:PPGE:DU  
RB 32,30  
21.9.00

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)  
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO DA UFRGS, PORTO ALEGRE, BR-RS**

---

E74a Escott, Clarice Monteiro

Aproximando a teoria e a prática psicopedagógica: interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Clarice Monteiro Escott. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2000.

1. Psicopedagogia – Educação infantil – Ensino fundamental – Séries iniciais. 2. Criança – Desenvolvimento cognitivo – Afetividade. 3. Criança – Dificuldades de aprendizagem – Diagnóstico – Prevenção. 4. Professor – Formação. I. Título.

CDU:376

---

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**APROXIMANDO A TEORIA E A PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA –**  
**interinterfaces entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional:**  
**um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem**

Clarice Monteiro Escott

Dissertação de Mestrado apresentada como  
requisito para obtenção do título de Mestre  
em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre, fevereiro de 2000.

Ref.: 33378

Obno: 15768

21.9.00

Ao meu pai, *Flávio Monteiro* (*in memoriam*), que com grande sabedoria me ensinou o valor e o caminho do conhecimento.

Aos meus filhos, *Leonardo e Gustavo*, com amor e o desejo de que a aprendizagem seja um dos caminhos para a felicidade.

## AGRADECIMENTOS

Esta Dissertação de Mestrado, mais que uma pesquisa e defesa de algumas idéias na área da educação , especificamente da Psicopedagogia, representa o registro de uma caminhada de vida profissional que, de certa forma, revela uma postura de vida. Como tal, não reflete apenas um pensar e agir solitário, mas povoado de muitos sujeitos, de certa forma cúmplices, que, em diferentes momentos e espaços, estiveram presentes contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço a todos que direta ou indiretamente estiveram presentes nesta caminhada, muito especialmente:

ao meu esposo *Wanderli*, pelas aprendizagens que fizemos juntos e pelo amor e apoio incondicional que me vem dispensando;

à minha mãe *Laura*, sempre carinhosamente presente nos momentos em que necessito;

ao meu Orientador, professor *Doutor Hugo Otto Beyer*, pelo respeito ao meu processo de aprendizagem;

às colegas da *Escola Municipal de 1º Grau Lauro Rodrigues*, em especial *Alice de Abreu Pivatto, Clarice Maria Steffens, Denise Costa, Leila Maria Bisol, Lis Helena Montano, Luciane Torezan Viegas e Sandra Helena Rossi Matte*, grandes parceiras e responsáveis pela construção deste novo espaço da Psicopedagogia Institucional e sem as quais esta pesquisa não teria sido realizada;

aos alunos e pais da Escola Municipal de 1º Grau Lauro Rodrigues, principais protagonistas desta pesquisa;

à SMED e direção da Escola Municipal de 1º Grau Lauro Rodrigues, pela disponibilidade do espaço para esta pesquisa;

à ASPEUR/FEEVALE, pelo apoio recebido durante o período de Mestrado;

ao ex-Diretor do Instituto Ciências Humanas, Letras e Artes do Centro Universitário Feevale, professor Luiz Fernando Framil Fernandes, pelo apoio e confiança a mim dispensados;

à diretora do Centro de Ensino Médio Feevale, professora Regina Urmersbach, pelo apoio recebido;

aos colegas do Centro de Ensino Médio Feevale, em especial às professoras da Educação Infantil e Etapas Iniciais do Ensino Fundamental, por compartilharem comigo das idéias aqui desenvolvidas, possibilitando mais um espaço de reflexão e crescimento;

à Dra. Vanda Spieker, diretora técnica do Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica – CPOP, grande mestra, pelo acompanhamento e orientações durante a produção deste trabalho;

às amigas Inajara Vargas Ramos, Maria do Carmo Dandolini, Patrícia Wolffenbüttel Argenti e Valéria Carvalho de Leonço, presenças constantes, por colaborarem e compartilharem comigo das idéias aqui defendidas;

às amigas Cecília Mônaco da Silva e Valéria Negreiros dos Santos, respectivamente diretora e vice-diretora da Escola Municipal de 1º Grau Lauro Rodrigues, no período relatado aqui como construção do processo de Psicopedagogia Institucional, pela confiança e autonomia que me concederam para minha atuação profissional;

*aos meus alunos e alunas dos cursos de graduação e pós-graduação do Centro Universitário Feevale, FAPA e UPF, por compartilharem comigo o espaço prazeroso da ação educativa, fazendo-me crescer.*

*aos meus pacientes e suas famílias, pelo desafio que enfrentamos juntos na busca de uma aprendizagem prazerosa;*

*a todos os meus colegas educadores, que acompanharam esta caminhada e torceram por mim.*

*“Começai por estudar vossos alunos, pois certamente que não os conheceis em nada .”*

*(Rousseau)*

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	10
<b>ABSTRACT</b> .....	12
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1.1 Contextualizando o objeto de pesquisa</b> .....	14
1.1.1 Caracterizando a aprendizagem escolar no contexto sócio-político-educacional brasileiro .....	14
1.1.2 Uma história de inconformidade .....	20
1.1.3 Retomando a construção de uma história .....	22
<b>1.2 Definindo o problema de pesquisa</b> .....	31
<b>2 REFLETINDO SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA</b> .....	32
<b>2.1 Psicopedagogia: histórico e concepções</b> .....	32
<b>2.2 Definindo a Psicopedagogia</b> .....	38
<b>2.3 Psicopedagogia Clínica: diagnóstico e intervenção</b> .....	42
<b>2.4 Psicopedagogia Institucional: o enfoque da prevenção</b> .....	49
<b>3 ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	61
<b>3.1 Objetivos</b> .....	62
<b>3.2 Amostra</b> .....	63
<b>3.3 Instrumentos</b> .....	64
<b>3.4 Procedimentos</b> .....	64
<b>3.5 Análise e interpretação</b> .....	64
<b>4 REPENSANDO A TEORIA E A PRÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE O PENSAR E O AGIR PEDAGÓGICO NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA</b> .....	66
<b>4.1 O desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e as dificuldades de aprendizagem na escola</b> .....	66
4.1.1 O desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança .....	67
4.1.2 As dificuldades de aprendizagem na escola .....	82
4.1.3 A prevenção das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar .....	87
4.1.4 O papel do professor nas dificuldades de aprendizagem .....	95
<b>4.2 Contribuições da Psicopedagogia à instituição escolar</b> .....	98
4.2.1 A ação do psicopedagogo na instituição escolar .....	110
4.2.2 O diagnóstico psicopedagógico na escola .....	113
4.2.2.1 História vital .....	113
4.2.2.2 Processos cognitivos numa perspectiva psicogenética .....	118
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS FUTURAS</b> .....	139

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>149</b>
<b>A – ANEXOS REFERENTES AO RELATO DO TRABALHO DE PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL.....</b>	<b>153</b>
ANEXO 1 Roteiro de entrevista da história vital dos alunos .....	154
ANEXO 2 Quadro de levantamento diagnóstico da história vital por turma.....	156
ANEXO 3 Análise do diagnóstico.....	160
ANEXO 4 Levantamento de estratégias a partir da análise do diagnóstico .....	163
ANEXO 5 Diagnóstico da observação do professor .....	165
<b>B - ANEXOS REFERENTES À PESQUISA .....</b>	<b>167</b>
ANEXO 6 Roteiro da entrevista .....	168
ANEXO 7 Transcrição das entrevistas.....	170
ANEXO 8 Levantamento dos dados significativos das falas das professoras nas entrevistas.....	255
ANEXO 9 Unidades de análise – categorias temáticas .....	291

## RESUMO

Busca, através de uma abordagem qualitativa de pesquisa, identificar os pontos de cruzamento da Psicopedagogia Clínica e Institucional, apontando caminhos de ressignificação e redimensionamento da ação pedagógica no interior da escola, que venha possibilitar a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, relata a experiência de Psicopedagogia Institucional criada e executada no período entre 1993 a 1996, com turmas de educação infantil e 1ª série, na Escola Municipal de 1º Grau Lauro Rodrigues, situada na zona norte de Porto Alegre, onde alguns passos do diagnóstico psicopedagógico clínico foram adaptados às necessidades da instituição escolar e utilizados numa perspectiva coletiva para redimensionamento do planejamento pedagógico. Analisa o histórico da Psicopedagogia e define a Psicopedagogia Clínica e Institucional a partir da perspectiva crítica deste campo do conhecimento, tendo como base a proposta de Sara Paín. Identifica a contribuição da Psicopedagogia Institucional a partir do posicionamento das educadoras entrevistadas, que participaram do processo psicopedagógico institucional relatado. Relaciona o referencial teórico da Psicopedagogia, em especial do diagnóstico psicopedagógico clínico, com as falas das professoras na entrevista semi-estruturada. Constata a inter-relação entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional, em especial do diagnóstico, contribui para a ressignificação da relação ensino aprendizagem a partir do investimento na formação continuada dos professores para melhor compreensão dos processos de desenvolvimento dos alunos, contribuindo para a prevenção das dificuldades. Aponta, ainda, a necessidade de espaços de inserção da Psicopedagogia Institucional

em espaços anteriores à escola como forma de profilaxia das dificuldades de aprendizagem, a importância da permanência do psicopedagogo nas escolas hoje, bem como da importância de espaços qualificados na formação dos psicopedagogos.

## ABSTRACT

Search sought a qualitative approach of study, identify the crossing points of the Clinical and Institutional Psychopedagogy, pointing resignifying ways of redimension the psychopedagogic action inside the school, that brings the possibility of prevention of the learning difficulties. Thus, reporting the experience of the Institutional Psychopedagogy created and executed between 1993 e 1996, teaching children of a class of the 1st grade, on the city school of 1st Degree Lauro Rodrigues, situated on the north zone of Porto Alegre, where some steps of the clinical pedagogic diagnosis were adapted to the necessities of the school's institution and used in a collective perspective to redimension the pedagogic planing. It evaluates the history of Psychopedagogy and defines the Clinical and Institutional Psychopedagogy from a critic perspective of this field of knowledge, having as basis the purpose of Sara Pain. It identifies the contribution of the Institutional Psychopedagogy from the point of view of the interviewed educators, that participated of the reported institutional psychopedagogical process. It relates the theoretical referential of the Psychopedagogy, specially of the psychopedagogic clinical diagnosis, with the teacher's words on the half-build interview. It states the inter-relation between the Institutional and the Clinical Psychopedagogy, specially the diagnosis, it contributes to the remeaning of the relationship teaching-learning from the investment on the continuous formation of the teachers for a better comprehension of the enhancement process of the students, contributing for the prevention of difficulties. Also, it points the necessity of spaces of insertion between the Institutional Psychopedagogy on spaces before the school as a profilaxy for difficulties on learning, the importance of the maintance of psychopedagogus on today's school, as well as the importance of qualified spaces on the formation of the psychopedagogus.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado tem como tema de pesquisa e título :  
**“Aproximando a teoria e a prática psicopedagógica – Interfaces entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional: um olhar e uma escuta na prevenção das dificuldades de aprendizagem”.**

A definição do tema de pesquisa deu-se a partir de uma caminhada profissional como educadora e psicopedagoga, conforme relato no texto que segue.

O pensamento central deste trabalho é manifesto pelo desejo de colaborar, a partir do referencial teórico da Psicopedagogia e da práxis construída ao longo dos anos tanto na clínica psicopedagógica quanto na instituição, para a prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola, motivo de profundas preocupações sociais e educacionais em nosso país.

Para tanto, além da contextualização e definição da pesquisa, que se centra no relato da construção da práxis e alternativas psicopedagógicas na prevenção das dificuldades de aprendizagem na instituição escolar, realiza-se uma breve reflexão teórica sobre o campo de conhecimento da Psicopedagogia. A análise teórica desenvolvida aborda o histórico da Psicopedagogia e busca definir o campo teórico-prático desta área do conhecimento nas suas dimensões clínica e institucional, aprofundados na análise dos dados coletados.

A percepção das educadoras que vivenciaram o processo de Psicopedagogia Institucional na escola, sobre a contribuição desse campo do conhecimento em relação à prevenção das dificuldades de aprendizagem na instituição escolar, é foco central de análise neste estudo .

Para tanto, à luz do campo teórico da Psicopedagogia, buscou-se as aproximações possíveis entre os pressupostos da Psicopedagogia Clínica e Institucional, em especial do diagnóstico dos processos de aprendizagem, como forma de qualificar e contribuir na prevenção das dificuldades de aprendizagem no espaço escolar.

## **1.1 Contextualizando o objeto de pesquisa**

### **1.1.1 Caracterizando a aprendizagem escolar no contexto sócio-político-educacional brasileiro**

A possibilidade de aprender imprime no homem a condição de conquistar o mundo. Aprender significa crescer, construir, compartilhar, desenvolver-se. Só se deixa de aprender com a morte. O potencial humano de aprender ou não-aprender impõe-se a todos nós como um mistério.

O Brasil é um país continental. Um país de grandes riquezas naturais. Mas um país que tem no seu povo sua maior riqueza. Um povo que se construiu na miscigenação de tantas raças, tantas culturas, tantas línguas, religiões e valores. Mas um povo pobre, sofrido. Um povo que nas periferias das grandes cidades, na escolinha do interior ou no acampamento dos sem-terra nos impõe um grande mistério: o não aprender, traduzido através dos altos índices de evasão e repetência nas escolas públicas brasileiras. Por que o ser humano, única espécie animal capaz de falar, de pensar, de construir-se histórica e culturalmente, não consegue, em alguns casos, aprender ? Não seria o caso, talvez de mudar o foco desta questão ? Por que a escola brasileira e, em especial, os educadores muitas vezes não conseguem ensinar seus alunos ?

Historicamente, o fracasso escolar, especialmente nas séries iniciais e nas classes populares, manifestou-se como um dos grandes problemas da educação em nosso país e, através dos seus números alarmantes, demonstrou a ineficiência e as dificuldades encontradas na escola e entre educadores na construção de um espaço sadio que organizasse seu ensino a partir das necessidades dos alunos.

Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (1996, p. 10),

“... em 1990, apenas 19% da população do país possuía 1º grau completo; 13%, o nível médio e 8% possuía o nível superior. Considerando a importância do ensino fundamental e médio para assegurar a formação de cidadãos aptos a participar democraticamente da vida social, esta situação indica a urgência das tarefas e o esforço que o estado e a sociedade civil deverão assumir para superar a médio prazo o quadro existente.”

Esse contexto de fracasso escolar torna-se ainda mais sério se pensarmos nos quadros alarmantes de reprovação e evasão escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental. O mesmo documento do Ministério da Educação e Cultura, acima referido (p.12), aponta uma substancial melhora das taxas de promoção entre 1982 e 1994, porém estas ainda não ultrapassam os 51% na 1ª série do Ensino Fundamental, o que é demonstrado nos gráficos abaixo relacionados

GRÁFICO 1

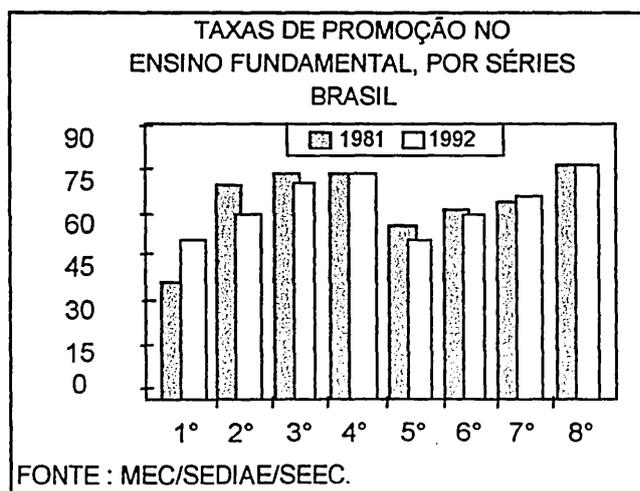
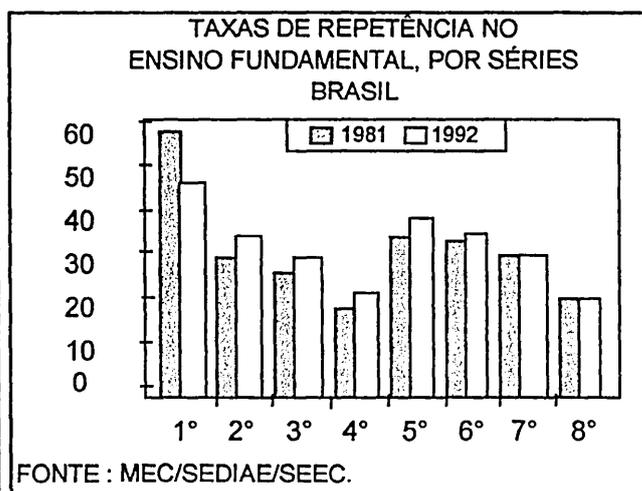
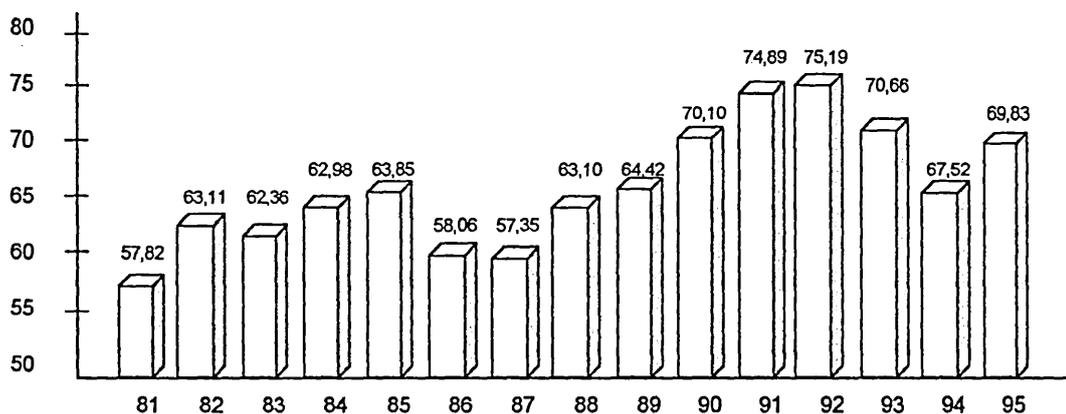


GRÁFICO 2



Segundo dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (1998), o índice de aprovação nas primeiras séries do Ensino Fundamental em 1995 foi de 69,83%, embora já tenha alcançado índices superiores em anos anteriores, conforme o gráfico que segue:

GRÁFICO 3  
PERCENTUAL DE APROVAÇÃO DA ARME  
PORTO ALEGRE - 1º SÉRIE - (81-95)



Estes índices de aprovação podem ser considerados bastante baixos, avaliando-se todo o investimento realizado pela referida Secretaria e Governo Municipal de Porto Alegre, no que diz respeito à formação de professores, recursos físicos, humanos e materiais.

A partir do ano letivo de 1995, as escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, na busca de uma organização curricular que atendesse as necessidades dos alunos das classes populares, a partir da faixa etária e correspondente etapa de pensamento, passa a adotar, na maioria das suas escolas, a organização curricular por Ciclos de Formação. O currículo da escola por Ciclos de Formação, segundo explicitado no Caderno Pedagógico (1996, v.11, p. 10)

“... deve buscar uma proposta político-pedagógica progressista voltada para as classes populares na superação das condições de dominação das condições a que estão submetidas, propiciando uma ação pedagógica dialética, onde se efetive a construção do conhecimento, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da comunidade escolar, tanto do(a) professor(a), da(o) aluna(o), quanto do (a) pai-mãe e do (a) funcionário(a), através de uma atitude interdisciplinar, viabilizada pela ‘curiosidade científica’, de forma dinâmica, criativa, espontânea, comprometida, autônoma, contextualizada, prazerosa, desafiadora, original e lúdica ...”<sup>1</sup>.

A proposta de ciclos prevê a evolução da aprendizagem da criança através dos avanços no seu aprendizado, pois rompe com a fragmentação do ensino tradicionalmente proposto pela escola, respeitando o ritmo de cada aluno em particular. O desafio torna-se ainda maior quando analisamos o número de turmas de progressão da rede municipal de ensino – turmas organizadas para os alunos com defasagem de idade e conhecimentos em relação a série em que se encontram – perfazendo um total de 219 em 1998.

É pois, uma proposta arrojada que, certamente merecerá atenção de educadores e pesquisadores no sentido de auxiliar na criação de novas estratégias de ensino para superar as dificuldades até hoje encontradas na organização das escolas de ensino tradicional.

Estes dados demonstrados por gráficos e estatísticas nos indicam que a evasão e a reprovação escolar estão atreladas a uma concepção tradicional e positivista da educação, que avalia o aluno de forma a classificá-lo como *capaz ou não capaz, inteligente ou não*. Em seu livro “A inteligência desperdiçada – desigualdade social, injustiça escolar” (1994), Michel Schiff contribui para uma leitura e reflexão crítica em relação às metodologias e técnicas de avaliação utilizadas pela escola que, ao invés de promover e auxiliar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos,

---

<sup>1</sup> Grifo do autor

acaba por reproduzir o modelo social excludente e por produzir um desperdício das potencialidades humanas.

Através de uma concepção histórica, cultural, social e política, a escola acaba por convencer seus alunos e convencer-se a si mesma de que são incapazes de pensar e agir, desencorajando-os e desencorajando-se de lutar pelo sucesso, entregando-os e entregando-se ao fracasso. Assim, os

“... educadores contribuem consideravelmente para o fracasso escolar, na medida em que não imprimem na sua prática pedagógica uma marca de esperança e de crença nas potencialidades de seus alunos. Nessa concepção, é imposto aos alunos um conhecimento científico desvinculado de sua realidade contextual. Segundo Schiff (1994), é através dessa ‘barreira de linguagem’ que a escola contribui para manter a ordem social vigente, sendo um dos contribuintes da opressão à qual são submetidas as classes populares.” (Escott, 1997-2, p. 88)

Assim, a prática pedagógica, bem como os processos de construção do conhecimento do aluno, precisam ser encarados sob um outro olhar, à luz de uma nova concepção, onde a reversão do fracasso escolar se dê a partir da crença de que as potencialidades humanas são muito maiores do que à primeira vista se apresentam.

Segundo Vasconcellos ( 1996, p. 86 )

“ ... o professor, se quer ser efetivamente professor, deve trabalhar com a realidade que tem em sala de aula; não adianta ficar se lamuriando, jogando a culpa aqui e acolá. São esses os alunos e com eles tem que trabalhar; é esta a escola, é este o país. Este é o *ponto de partida*, a realidade.”<sup>2</sup>

A formação de professores também constitui-se como aspecto fundamental nesse quadro de fracasso da escola brasileira. A concepção de mundo, de homem, de educação, de conhecimento, interfere diretamente no planejamento de ensino do professor, na sua relação com as questões da aprendizagem e com o aluno. A busca de novas alternativas de ação pedagógica que minimizem o fracasso escolar está

---

<sup>2</sup> Grifo do autor

diretamente relacionado à competência teórico-prática do professor. A situação torna-se ainda mais preocupante quando nos deparamos com os dados fornecidos pelo Ministério de Educação e Cultura ( 1996, p. 17) em relação à formação dos educadores brasileiros. Segundo esta fonte, do total de 1.377.665 educadores brasileiros vinculados aos ensino fundamental, 69.277 não concluíram o Ensino Fundamental, 45.593 possuem apenas o Ensino Fundamental, 23.793 possuem a Formação Média em Magistério ainda incompleta e apenas 22.899 possuem a Educação Superior com o complemento da Especialização, Mestrado ou Doutorado.<sup>3</sup> Ora, esses dados apontam para a urgência de políticas públicas claras em relação à formação continuada de professores nas próprias instituições escolares. Aponta, também, para um compromisso com a formação superior e para a necessidade de programas e linhas de pesquisas que estabeleçam uma relação e uma aproximação da Universidade com o Ensino Fundamental, buscando a viabilização de novas fontes de apropriação do conhecimento científico das diversas áreas vinculadas à educação, de forma a qualificar o processo de construção de conhecimento desses inúmeros educadores brasileiros que têm uma formação precária. A prevenção do fracasso escolar nas séries iniciais do Ensino Fundamental passa, sobretudo, pela formação e qualificação docente e pela tomada de consciência crítica desse profissional do seu papel e responsabilidade em relação ao fracasso escolar e a possível reversão do quadro atual da educação brasileira.

Inúmeras são as pesquisas e teorias relacionadas com as questões do ensino e da aprendizagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Porém, o grande desafio constitui-se em criar espaços dentro da instituição escolar onde a prática pedagógica

---

<sup>3</sup> Os números que não se incluem nos dados aqui relatados são distribuídos em outros níveis de formação.

e o não-saber possam ser repensados à luz da teoria. Esses espaços, se bem conduzidos, podem instituir-se enquanto momentos valiosos de aprendizagem para os educadores, criadores de novas posturas, novas práticas e novas teorias e, portanto, de superação de suas práticas fragmentadas, frágeis e, na maioria das vezes, ineficientes.

### 1.1.2 Uma história de inconformidade

A opção pelo tema da presente pesquisa é resultado da construção de uma ação pedagógica, da inconformidade e de muitos questionamentos em relação às questões da aprendizagem, da não-aprendizagem, das dificuldades do professor em ensinar seus alunos e no conseqüente fracasso da escola. Essa construção iniciou-se há aproximadamente 20 anos, quando, ao ingressar na rede municipal de ensino, assumi uma turma de 1ª série numa escola de periferia. Os sonhos eram muitos. A felicidade era imensa. Porém, a primeira grande dúvida: como alfabetizar? Como tornar a aquisição da leitura e da escrita uma aventura prazerosa a 18 crianças multirepetentes, desanimadas, desacreditadas? A ajuda de outros profissionais não existiu. Inconformada, lutei com as poucas ferramentas que possuía na época. Minhas ferramentas eram ineficientes, meus conhecimentos teóricos insignificantes. Por mais que eu tentasse, por mais que eu investigasse, que me aproximasse de meus alunos, não conseguia entendê-los, não entendia porque não aprendiam. Não entendendo porque não aprendiam passei, então, a colaborar para as estatísticas do analfabetismo e do fracasso escolar deste país: mais de 50% de reprovação na 1ª série do Sistema de Ensino Público.

Nenhum educador comprometido com o outro, com as transformações sociais

tão necessárias em nosso país poderia passar “ileso” por uma experiência como esta. É doloroso demais para o educador ter consciência da sua incompetência, da sua incapacidade de ensinar. Minha inconformidade com esta “valiosa” contribuição às grossas estatísticas de repetência dos alunos de escolas públicas das periferias do nosso país, de certa forma, balizou minhas opções, minha formação, minha utopia e minhas concretizações no campo da educação. Desta forma, estes e outros tantos desafios enfrentados nos primeiros anos de minha ação pedagógica contribuíram para que eu adotasse, desde muito cedo, uma postura crítica em relação à minha práxis, o que me levou sempre a um maior aprofundamento teórico como caminho para uma melhor qualificação.

Como coordenadora pedagógica, através da Orientação Educacional, buscando recuperar meu fracasso inicial, centrei meus esforços nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foram muitos anos de aprofundamento teórico, inúmeros projetos, construção de sólidas parcerias com professores e outros profissionais, de investigação dos processos de aprendizagem dos alunos, de aproximação com as famílias, de construções, desconstruções e reconstruções. De alguma forma, ao longo desses anos essa busca individual e, na maioria das vezes coletiva, veio resgatar, explicar e opor-se àquele primeiro grande fracasso. Num outro “lugar” dentro da instituição escolar, com uma possibilidade mais ampla de realizar a leitura das dificuldades e possibilidades ali impostas, com ferramentas teóricas maiores e, de certa forma, mais fortes, a viabilização do sucesso foi se concretizando. Acredito que dessas novas ferramentas, as mais poderosas são, sobretudo, a da teoria vinculada a uma forte dose de criatividade no desafio da busca incansável pela superação das dificuldades, pela aproximação da grande utopia que é a construção de um

espaço sadio de aprendizagens reais e significativas para os alunos, para os educadores e até mesmo para os pais.

### 1.1.3 Retomando a construção de uma história

A construção desta utopia, de uma escola que ensine a todos, fez com que eu me inquietasse cada vez mais. A cada passo avançado, a necessidade de novos avanços. Novos e grandes desafios a enfrentar.

Há aproximadamente nove anos, esses grandes desafios e as particularidades da aprendizagem humana me fizeram buscar a formação em Psicopedagogia. E foi através do campo teórico da Psicopedagogia que uma infinidade de novas possibilidades, novas esperanças, novas ações, a princípio no interior da escola e, posteriormente, na clínica, passaram a fazer parte de minha vida profissional.

Viajei maravilhada nas águas profundas e então desconhecidas de um novo campo de conhecimento, que define como objeto de estudo o *aprender* e o *não-aprender*. Não foi uma viagem solitária. Nela embarcaram muitos colegas educadores que comigo compartilhavam das mesmas incertezas, dos mesmos desejos e da certeza dessa utopia que brilhava no horizonte nos dizendo: *é possível ensinar a todos os alunos, basta compreendê-los, basta acreditar na possibilidade de cada um em aprender*. Nesta viagem, descobri que o campo conceitual da Psicopedagogia pode proporcionar uma nova possibilidade teórica para que o educador repense sua prática pedagógica criando novas formas de ação e inter-relações, desafiando corajosamente o contexto sócio-econômico-educacional brasileiro, marcado por um fracasso escolar histórico nas classes populares.

Esse novo momento, também vivido em uma escola da rede municipal de Porto Alegre, constituiu-se num espaço de valioso crescimento para o coletivo de educadores e, conseqüente, criação de novas possibilidades de aprendizagem para os alunos que, naquele momento, traduziam-se em grandes desafios no que se refere à construção do conhecimento, e nos desestabilizavam e enfraqueciam, enquanto grupo, tanto à mim, que respondia pela coordenação pedagógica da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental, quanto às professoras responsáveis por essas turmas. Esses alunos nos mostravam que o que pensávamos ser pedagogicamente correto não lhes servia, não correspondia às suas necessidades.

Para Paín (1989, p. 13),

“ ... os problemas escolares se manifestam na resistência às normas disciplinares, na má integração no grupo de pares, na desqualificação do professor, na inibição mental ou expressiva etc., e geralmente aparece como formações reativas diante de uma enlutada e mal elaborada transição do grupo familiar ao grupo social....”

Acreditando no posicionamento desta autora, enquanto psicopedagoga, eu entendia que todas as dificuldades relacionais e de aprendizagem, não eram só problemas dos alunos, mas também de todos educadores ali envolvidos. Eu enquanto educadora, psicopedagoga precisava intervir nesse momento crucial de conflito e ao mesmo tempo de desejo do novo. Era preciso ousar. Era preciso criar. Criar novas possibilidades pedagógicas com *ferramentas psicopedagógicas* de forma a evitar um imaneente fracasso escolar.

A utilização destas novas ferramentas permitiria a construção de novas situações de ensino que viabilizassem a construção do conhecimento e uma relação sadia com a aprendizagem pelos alunos. O diagnóstico realizado deveria indicar as reais necessidades dos alunos e seria o indicador da criação de novos instrumentos, técnicas e meios para que os educadores pudessem intervir com uma menor margem

de erro e fracasso possível. Porém, a criação dessas novas ferramentas precisava levar em conta não só as dificuldades e necessidades aparentes dos alunos e professores, mas deveriam ser fruto de uma investigação criteriosa, aprofundada de cada criança, de cada grupo, de cada educador, de todo o contexto escolar, do contexto sócio-econômico-cultural daquela comunidade. Acreditava, como Pernambuco ( In: Scoz, 1992, p. 71), que o

“ ... fracasso escolar pode ser entendido como uma síndrome psicossocial, a qual está sujeita boa parcela da população escolar (...) Nessa síndrome estariam envolvidos aspectos ligados a três vertentes: o individual (qual a história dessa mente, sua evolução, sua capacidade de funcionamento), a instituição escolar (como principal reprodutora da estrutura macro-social), e a comunidade (principalmente através do seu grupo social que é a família). Discutir os distúrbios de aprendizagem implica, então levar em conta toda a multiplicidade de aspectos envolvidos nessas três vertentes.”

Pensar essa multiplicidade de papéis no contexto daquelas turmas de Educação Infantil e 1ª série do Ensino Fundamental com crianças que negavam-se a aprender, que negavam-se a ouvir, a serem tocadas, a conviverem socialmente, a brincar e a jogar, envolvia muito mais que um diagnóstico superficial. Tinha a convicção de que nossa ação pedagógica era inadequada para aquelas crianças, ineficiente para suas necessidades, embora a escola adotasse uma proposta político-pedagógica progressista, sócio-interacionista, construtivista. À luz de uma nova teoria era necessário reconstruir essa ação pedagógica inadequada a partir de um diagnóstico sério, aprofundado, que pudesse nos dar pistas do que “estava por trás” de todo aquele comportamento das crianças, daquele não-querer aprender.

Para Paín (1989, p.28), “... a não-aprendizagem não é o contrário de aprender, já que como sintoma está cumprindo uma função positiva tão integrativa como a desta última, mas com outra disposição dos fatores que intervém.”

Desta forma, era necessário pensar um diagnóstico multifatorial que nos possibilitasse um levantamento de hipóteses capazes de nos indicar as transformações necessárias à prática pedagógica, de forma a atender as necessidades reais daquele grupo de alunos. Um diagnóstico multifatorial que refletisse as possibilidades e dificuldades da própria escola e do educador, do contexto sócio-econômico-cultural e da criança que, através da sua história de vida, constituiu-se enquanto sujeito cognoscente. Na leitura intercruzada desses vários fatores levantados no diagnóstico, havia a possibilidade de levantar-se novas estratégias pedagógicas que nos levassem à uma relação sadia com a aprendizagem, resgatando aquelas crianças na sua curiosidade, na sua possibilidade de construir novos conhecimentos, no prazer do brincar e do criar.

Pensar a escola e o educador nas suas possibilidades e dificuldades exige uma tomada de consciência e um desejo de expor-se, de poder “enxergar” a fragilidade, a incompletude e a certeza da busca da superação a cada novo dia. Segundo Weiss (1992, p. 4):

“ É preciso que o professor competente e valorizado encontre o prazer de aprender. O ato de ensinar fica sempre comprometido com a construção do ato de aprender (...) Triste é a escola que não acompanha o mundo de hoje, ignorando aquilo que seu aluno vivencia fora dela. Transforma aquele que inteligentemente a questiona e saudavelmente se recusa a buscar um conhecimento parado no tempo num *portador de problema de aprendizagem*.”<sup>4</sup>

Ora, percebia-se claramente que o comportamento reativo apresentado inteligentemente pelos alunos, como nos diz Weiss, era um sinalizador de que novas práticas mais adequadas deveriam ser pensadas por nós.

Pensar o contexto sócio-econômico-cultural consistia numa prática e numa postura pedagógica já há muito adotada pela escola na época. Porém, neste momento

---

<sup>4</sup> Grifo da autora

era necessário “debruçar-se” atentamente sobre esse contexto buscando as inter-relações com os outros aspectos pesquisados. Era preciso pensar a criança e a construção da sua modalidade de aprendizagem em relação a esse contexto. Segundo Paín ( 1989, p. 33) é necessário considerar desde o

“ ... meio ambiente material do sujeito, às possibilidades reais que o meio lhe oferece, à quantidade, à qualidade, frequência e abundância de estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual. Interessam neste aspecto as características de moradia, bairro, (...); a disponibilidade de ter acesso aos lugares de lazer e esportes, bem como aos diversos canais de cultura ...”

Entender o processo do aluno enquanto sujeito cognoscente, mas que momentaneamente, sofre no espaço de aprendizagem escolar, desenvolvendo um comportamento reativo às propostas escolares, vai muito além de uma investigação do momento atual da crianças. Vygotsky (In: Weiss, 1992, p. 11), refere que, “... a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar e que esta nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.”

Beyer (1996, p. 57-56), ao comentar o pensamento de Vygotsky em relação ao processo de aprendizagem na criança, diz que a aprendizagem escolar deve apoiar-se sobre os progressos obtidos pela criança em decorrência do seu desenvolvimento. O autor cita Vygotsky quando diz:

“ Não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento. (...) a aprendizagem escolar dá algo de completamente novo no curso do desenvolvimento da criança.”

Assim, como psicopedagoga na instituição mencionada anteriormente, local de execução desta experiência, meu papel era buscar os fatores que, naquele momento, determinavam o não-aprender daquelas crianças, resgatando sua história individual e grupal, ressignificando o papel da atividade cognitiva e do conhecimento, tanto para os alunos como para os educadores. Uma investigação séria

e profunda da história dos alunos implicaria buscar alguns pontos do diagnóstico psicopedagógico clínico que viria a alimentar a construção da Psicopedagogia Institucional enquanto prevenção das dificuldades de aprendizagem e de melhoria do ensino na escola, pois

“... desta forma a intervenção psicopedagógica volta-se para a descoberta da articulação que justifica o sintoma e também para a construção das condições para que o sujeito possa situar-se num lugar tal que o comportamento patológico se torne dispensável.” (Paín, 1989, p. 13)

Então, no período de 1993 a 1996, utilizando o referencial teórico da Psicopedagogia, no lugar de coordenadora pedagógica, buscando ressignificar as relações de aprendizagem na escola e, em especial na sala de aula, bem como redimensionar a ação pedagógica do educador como forma de atender as necessidades dos alunos, construí uma dinâmica psicopedagógica institucional que abrangia quatro turmas de Educação Infantil e cinco turmas 1ª série do Ensino Fundamental, perfazendo um total de nove professores <sup>5</sup> e aproximadamente duzentos e cinco alunos e suas famílias envolvidos a cada ano. A Supervisão Escolar também participava deste trabalho com o objetivo de traçar uma ação interdisciplinar. Essa nova proposta incluía a utilização de alguns pontos do processo de diagnóstico psicopedagógico clínico proposto por Sara Paín (1989), iniciando pela entrevista de “história vital” de todos os alunos, ou do maior número de alunos possível, junto às famílias. Esta entrevista, proposta pela autora acima, foi analisada e adaptada às necessidades da escola junto ao grupo de professores (Anexo 1). A proposta era poder realizar uma leitura psicopedagógica da história de cada aluno, da forma como cada um vivenciou suas principais experiências de aprendizagem e

---

<sup>5</sup> Durante o período de execução deste trabalho, este grupo de professores sofreu alterações em função de mudanças do corpo docente da escola.

como essa família lidou com essas aprendizagens, de que forma essa criança foi autorizada, ou não, pela família para essas aprendizagens e quais as conseqüências dessas constatações à nível grupal. Que vivências ou ausência de vivências poderiam estar interferindo no desenvolvimento cognitivo e na não-aprendizagem desses alunos, desencadeando esse comportamento reativo (Anexo 2). Entender o processo de desenvolvimento dos alunos poderia constituir importante ferramenta no desenvolvimento de ações pedagógicas adequadas para aquelas crianças, pois segundo Piaget (1973, p. 50), no desenvolvimento dos estágios operatórios de pensamento é preciso pensar que

“... a ordem de sucessão das aquisições seja constante. Não a cronologia, mas a ordem de sucessão. Podemos caracterizar os estágios numa população dada por uma cronologia, mas essa cronologia é extremamente variável; ela depende da experiência anterior dos indivíduos, e não somente de sua maturação, e depende principalmente do meio social que pode acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio, ou mesmo impedir sua manifestação.”

Desta forma, após o levantamento dos dados da história vital, coletados junto aos pais, pelas professoras na Educação Infantil e por mim nas turmas de 1ª série, utilizando o campo de conhecimento da Psicopedagogia, eu, enquanto psicopedagoga, realizava um perfil de cada turma, indicando quais as possíveis fraturas no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e do grupo até então, e quais alunos necessitariam de um olhar e de uma intervenção diferenciada e mais pontual por parte do educador (Anexo 3). Faz-se importante salientar que esse levantamento não restringia-se apenas a uma simples compilação de dados mas que exigia uma reflexão aprofundada sobre a história de cada criança e do funcionamento de cada grupo através de uma análise psicopedagógica. A partir desta análise psicopedagógica, realizava-se um levantamento de estratégias a serem desenvolvidas

em sala de aula, de forma a atender as necessidades dos alunos, possíveis rupturas no seu desenvolvimento, evitando assim o fracasso escolar (Anexo 4).

Paralelamente, os educadores realizavam em sua sala de aula, uma observação minuciosa dos alunos, através de intervenções individuais ou coletivas, tentando identificar as construções operatórias já realizadas pelas crianças, no que diz respeito ao conhecimento (lógico-matemático, lecto-escrita, expressão gráfica, ...), ao esquema corporal, à autonomia/organização, à relação com o grupo, ao lúdico, à expressão oral/organização do pensamento, ao conhecimento de si mesmo e do meio social, além de outras observações que o educador considerasse necessário destacar. Outros dados relevantes para a leitura-diagnóstica da turma eram levantados pelo professor, tais como: número de alunos, faixa etária, gênero, situação escolar (novos na escola, repetentes, com ou sem educação infantil, etc.) (Anexo 5). A análise desse diagnóstico multifatorial era, então, realizada pelo coletivo de educadores envolvidos com a turma de alunos, pela psicopedagoga e demais especialistas da escola, com o objetivo de construir, coletivamente, um espaço de aprendizagem que atendesse as reais necessidades dos alunos, através de estratégias que viessem a favorecer o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos mesmos. As estratégias traçadas, na maioria das vezes, indicavam a necessidade de intervenção, também, com o grupo de pais desses alunos e a formação continuada de educadores. Cabe aqui ressaltar que havia um entendimento de que este diagnóstico inicial era encarado de forma dinâmica e que essa realidade viria a transformar-se a partir da intervenção pedagógica, o que nos indicava a necessidade de refletir crítica e constantemente sobre o processo, reavaliando e redimensionando as estratégias de ação numa postura constante de ação - reflexão - ação. Para tanto, havia um acompanhamento nas salas de aula sistemático, da minha parte, buscando observar o desenvolvimento dos alunos, bem como a

intervenção realizada pelo professor. Além disso, utilizava o espaço de reuniões pedagógicas semanais da escola, para o trabalho de aprofundamento teórico, discussão e planejamento<sup>6</sup>. Muitas vezes as professoras realizavam as leituras previamente para posterior discussão nos espaços de reunião. Outros espaços como conselhos de classe também eram utilizados para retomada e discussão dos dados do diagnóstico e do planejamento pedagógico.

Essa nova dinâmica trouxe, sem dúvida, um novo olhar e um grande avanço na prática pedagógica das educadoras nela envolvidos. O resgate e crescimento dos alunos em relação às questões cognitivas e afetivas foi *visível - empolgante*. Durante todo o processo houve o cuidado de que as educadoras não se tornassem meras tarefas, reprodutores de estratégias indicadas pela psicopedagoga. A formação das educadoras privilegiava, antes de tudo, o entendimento dos processos cognitivos e afetivos das crianças como construção histórica individual e coletiva, através da apropriação dos conhecimentos do campo teórico da Psicopedagogia. Desta forma, essas educadoras construíram uma nova postura em relação à aprendizagem e ao processo de aprendizagem individual e coletivo de seus alunos, assumindo uma práxis mais investigativa e criativa, viabilizando a prevenção do fracasso escolar.

Assim, todo o processo vivenciado nesta instituição escolar confirma o que diz Mendes (1994, p. 75):

“... a psicopedagogia tem seu campo na instituição na medida em que consiga criar um espaço transicional para os ensinantes(...) Esse espaço irá lhes mostrar o potencial escondido excluindo o ‘expiar’, através de uma prática automatizada e sem sentido, para resgatar o seu potencial, resignificando a sua identidade como aquele que ocupa o lugar de ensinar, dinamizando a aprendizagem de quem aprende e que lhe permite aprender.”

---

<sup>6</sup> O espaço semanal de reuniões instituído na escola também era utilizado para reuniões administrativas ou para outros fins. Assim, a periodicidade das reuniões dependia do cronograma geral da escola, acontecendo pelo menos quinzenalmente.

## **1.2 Definindo o problema de pesquisa**

A Psicopedagogia é ainda um campo de conhecimento bastante novo. Inicialmente vinculada aos consultórios na prática clínica, aos poucos vem identificando seu lugar na instituição escolar , buscando ampliar seu campo e abrangência de atuação, principalmente no que se refere à prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Através da experiência aqui relatada, observa-se uma grande possibilidade de atuação do psicopedagogo na escola, contribuindo para a ressignificação das relações de aprendizagem. Porém, uma experiência como esta precisa também ser repensada não só à luz da teoria, mas também a partir do olhar daqueles nela envolvidos. Durante o período relatado como construção de uma intervenção psicopedagógica na escola, houve uma tentativa de aproximação e redimensionamento da teoria e da práxis psicopedagógica clínica numa dimensão institucional.

Assim, define-se como problema de pesquisa a **identificação dos pontos de cruzamento entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional, apontando caminhos de ressignificação e redimensionamento da ação pedagógica no interior da escola, que venham possibilitar a prevenção das dificuldades de aprendizagem.**

## **2 REFLETINDO SOBRE O REFERENCIAL TEÓRICO DA PSICOPEDAGOGIA**

Qualquer área profissional está permeada por concepções e posicionamentos teóricos e ideológicos. A Psicopedagogia não foge à regra. Embora ainda recente, o campo teórico da Psicopedagogia possui uma história bastante rica, onde diferentes correntes têm contribuído, historicamente, para o pensar e agir do psicopedagogo. Neste espaço, pretende-se caracterizar a Psicopedagogia e explicitar o posicionamento teórico adotado nessa pesquisa.

### **2.1 Psicopedagogia: histórico e concepções**

“ Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado , mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.” (Freire, 1997, p. 59)

Toda prática psicopedagógica está vinculada a uma concepção teórica do que é Psicopedagogia que, por sua vez, está subordinada à concepção de construção do conhecimento, de aprendizagem, que define, em si mesmo, uma visão de homem e sociedade. A atual concepção de Psicopedagogia é fruto, portanto, de uma história construída por estudiosos e profissionais da área.

A Dra. Vanda Spieker, psicóloga e psicopedagoga, em seu artigo “Um pouco da história da Psicopedagogia: espaço/tempo e inconsciente” (1998, p.321), diz que é preciso que nos reportemos ao século passado para identificar a gênese da preocupação quanto ao entendimento do homem em geral e mais especificamente dos

aspectos relacionados à infância. A autora atribui à Paidologia grande influência para a Psicologia, para a Pedagogia e, conseqüentemente, para a Psicopedagogia.

Spieker (1998, p. 322) refere-se à obra de Aurora Garcia, intitulada *Psicologia Pedagógica*, publicada em sua primeira edição em 1938, onde

“ ... no item *Evolução Histórica* encontra-se uma síntese das principais obras publicadas por filósofos, professores, psicólogos, pedagogos e médicos os quais são considerados participantes do movimento precursor dos estudos *psicopedagógicos*...”<sup>7</sup>

o que nos remete a deduzir que o uso do termo Psicopedagogia já era utilizado no início do século. A autora continua a análise da obra de Garcia, relatando que a mesma reporta-se a Rousseau, no século XVIII, que com sua famosa obra “Emílio” aborda a “evolução da alma da criança desde o seu nascimento”. Dentre vários autores, este artigo salienta a importância de Froebel na história da Psicopedagogia, visto que o referido autor, já neste período, aponta o “jogo” como um fator insubstituível na educação e fonte de interpretação e conhecimento do desenvolvimento infantil, ensinando, assim, aos psicopedagogos, de forma brilhante e adiantada para seu tempo, que os movimentos espontâneos da criança são os que de maneira mais fácil e clara podem manifestar sua alma. Segundo a mesma autora (1998, p.324),

“ ... são inúmeras as informações deste livro, porém é importante considerar que Aurora Garcia transita pelo campo da Psicologia e Pedagogia conforme as origens de cada trabalho, de cada instituição ou periódico. No entanto, observa-se que sua proposta pessoal parece ser de uma Psicopedagogia ( que ela escreve sempre com letra maiúscula) de caráter mais condutivista mas com um campo próprio ...”

Aqui, a autora faz uma citação de Garcia como forma de evidenciar seu posicionamento teórico e o conceito de Psicopedagogia no início do século, mais propriamente na década 30/40.

---

<sup>7</sup> Grifo da autora

“ ... la Psicopedagogia es el estudio de las reacciones del niño, consideradas del punto de la vista de la educación. (...) Hasta aquí, los estudios introspectivos y psicoanalíticos llevados a cabo con niños, solo constituyen una hipótesis prometedora.” (Spieker, 1998, p. 324)

Bossa ( 1994, p. 28), em seus estudos aponta que “... a preocupação com os problemas de aprendizagem teve origem na Europa, ainda no século XIX. Inicialmente pensaram sobre o problema os filósofos, os médicos e os educadores.”

Para ela, estudos apontam que educadores como Pestalozzi, Seguin, Itard, entre outros, já no século XIX, passaram a preocupar-se e dedicar-se aos estudos dos distúrbios de aprendizagem em crianças.

Na França, aparecem como pioneiras na área da Psicopedagogia as idéias de George Mauco, que fundou o primeiro centro médico-psicopedagógico neste país, já utilizando a articulação das idéias da Medicina, Psicologia, Psicanálise e Pedagogia com o intuito de solucionar tanto os problemas de comportamento quanto de aprendizagem.

Claparède, na Europa, ainda no final do século XIX, associado ao neurologista Françoise Neville, criou as classes especiais nas escolas públicas, como espaço de reeducação para as crianças consideradas com retardo mental.

Sempre vinculada às questões da patologia, a Psicopedagogia tem maior crescimento no século XX , tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, com o surgimento de escolas especializadas e clínicas para atendimento a crianças com *déficit* na aprendizagem. Nessas clínicas surgem as primeiras iniciativas de equipes multidisciplinares para estudos e intervenção nos problemas de aprendizagem. Observa-se que nesta época os problemas de aprendizagem estavam associados ou não diferiam dos aspectos de desajustamento social e da delinqüência.

Nos estudos de Bossa (1994) sobre a evolução da Psicopedagogia, observa-

se que, nesse processo histórico, a Psicopedagogia Clínica obteve várias denominações, tais como *pedagogia curativa*, *pedagogia terapêutica*, *psicopedagogia curativa*, *psico-pedagogia* e, finalmente, *passa a assumir-se como Psicopedagogia*.

Na Argentina, a Psicopedagogia constitui-se como importante campo profissional e, diferentemente do Brasil, sua formação acontece em nível universitário, como curso de graduação, há várias décadas. Também neste país a evolução da Psicopedagogia se dá a partir de uma postura teórico-prática de reeducação em relação aos problemas de aprendizagem que, em função dos graves problemas educacionais e políticos característicos desta região e como resultado dos estudos e reflexão dos profissionais envolvidos, passa a adotar um *olhar* e uma *escuta* vinculada também à psicanálise. Esta identidade teórica assumida pelos psicopedagogos argentinos passa a influenciar diretamente na formação da identidade psicopedagógica brasileira.

No Brasil, a Psicopedagogia, na sua evolução, transitou por diferentes fases. Nesses vários momentos de sua história, a aprendizagem e as dificuldades desse processo foram entendidas de formas diferenciadas. Inicialmente, esteve vinculada a uma concepção de reeducação, através de um modelo médico-patológico, cuja explicação das dificuldades de aprendizagem era atribuída, sobretudo, às questões orgânicas. A dificuldade de aprendizagem era entendida como um déficit, e o trabalho de reeducação com o sujeito que não podia aprender procurava vencer tais defasagens a partir da falta apresentada. Concebia o sujeito enquanto *portador* de dificuldade de aprendizagem e preocupava-se basicamente com a criação de testes e metodologias como modelos de reeducação dessas dificuldades.

A evolução da Psicopedagogia em nosso país, porém, aponta para uma nova postura onde os psicopedagogos brasileiros passam a transitar entre as teorias da pedagogia, psicogenética e os referenciais da psicanálise, integrando, assim, em sua práxis psicopedagógica, o inconsciente. Como campo de conhecimento interdisciplinar, a Psicopedagogia passa a integrar outras tantas áreas do conhecimento como a Neurologia, a Linguística, a Psicomotricidade, para compreender e intervir nos processos de aprendizagem e não-aprendizagem.

A Psicopedagogia gaúcha tem papel significativo na construção do espaço psicopedagógico brasileiro.

De acordo com Spieker (1998), data de 1952 a publicação do Boletim do Centro de Pesquisa e Orientação Educacionais: “A síntese do planejamento de um Curso de Psicopedagogia de autoria das psicopedagogas e psicólogas Dorothy Fossati Moniz e Aracy Tabajara, realizado pela Divisão de Orientação / Serviço de Psicologia / Setor de Orientação Psicopedagógica ...” da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul . Em 1960, a Dra. Dorothy Fossati Moniz, uma das pioneiras da Psicopedagogia no Brasil, realiza pesquisa e estudos sobre “A escrita e a escola primária”. Vários outros eventos, publicações e cursos foram ainda realizados por esse grupo de psicopedagogas.

A década de 70, parece ter sido promissora na Psicopedagogia gaúcha, pois identifica-se vários fatos importantes:

- primeiro Curso de Especialização e Mestrado no Programa de Pós-Graduação da PUCRS, com área de concentração em Aconselhamento Psicopedagógico;
- a publicação de matéria sobre o inconsciente na Psicopedagogia, publicado no Jornal do Brasil, onde a Dra. Vanda Spieker analisa a compreensão psicanalítica

para embasar as estratégias de intervenção junto aos sujeitos com dificuldades de aprendizagem e sua família;

- a Clínica Médica Pedagógica, dirigida pelo Dr. Nilo Fichtner, passa a preparar profissionais em Psicopedagogia Terapêutica;
- CPOP – Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica, criado sob a direção técnica da Dra. Vanda Spieker em 1974, passa a realizar pesquisa, atendimento clínico e orientação psicopedagógica, em Porto Alegre.

Assim, da década de 70 para cá, não só no Rio Grande do Sul, mas em todo o país, a Psicopedagogia vem desenvolvendo-se promissora e conta com um número expressivo de profissionais, publicações e cursos de formação.

Muitos outros dados significativos em relação à história da Psicopedagogia no Brasil e no mundo poderiam ser relatados neste espaço de resgate histórico. Porém, esta análise se tornaria por demais extensa.

Analisando a situação atual da Psicopedagogia e projetando seu futuro, Bossa (1994, p. 47) alerta que

“... se, por um lado, o crescente número de cursos comprova o grande interesse pela Psicopedagogia, por outro lado é preocupante o fato de que possam se proliferar em cursos que ofereçam formações precárias, repetindo a história da educação brasileira das últimas décadas ...”

A formação do psicopedagogo vai muito além do cumprimento dos quesitos básicos exigidos pelo Ministério da Educação e Cultura, no que se refere à organização dos cursos de pós-graduação no Brasil. Essa formação não se esgota no curso de especialização, mas se constrói de forma sistemática e permanente a partir da relação dialética entre a teoria e a práxis psicopedagógica.

Dessa forma, os psicopedagogos hoje envolvidos na pesquisa, na instituição e na clínica, têm a responsabilidade ética de continuar escrevendo e inscrevendo a

história da Psicopedagogia de forma séria e competente. Essa competência passa pela clareza do fenômeno de investigação desta área que é a *aprendizagem*. Para tanto, a Psicopedagogia, na abordagem clínica assim como na institucional, deve adotar uma concepção de aprendizagem que só pode ser entendida a partir de um processo dinâmico e dialético entre as disposições afetivas e cognitivas do sujeito que aprende e o seu meio social, compreendido na sua dimensão econômica, política e cultural.

## 2.2 Definindo a Psicopedagogia

“No pensamento, o desejo e o cognitivo têm de falar ao mesmo tempo, mas sem que um casse a palavra do outro, senão se produzem problemas de aprendizagem” (Pain, 1995, p.40)

Conforme já definido anteriormente, a Psicopedagogia constitui-se em um campo de conhecimento que se ocupa das questões da aprendizagem e, por conseguinte, da não-aprendizagem. Sendo um campo conceitual interdisciplinar, a Psicopedagogia utiliza-se da articulação de vários campos do conhecimento como a Pedagogia, a Psicologia, a Neurologia, a Linguística e a Psicomotricidade, entre outros. O pensamento interdisciplinar da Psicopedagogia constrói-se no pensar a dificuldade de aprendizagem à luz dos conhecimentos científicos dessas diferentes áreas, o que resulta na criação de um novo conhecimento. A intervenção psicopedagógica nos processos de aprendizagem se dá, justamente, a partir da inter-relação entre esses muitos campos do conhecimento, favorecendo a construção de um novo saber e uma visão mais global do sujeito cognoscente. Essa visão se constrói a partir do estudo dos atos de ensinar e aprender, pensados em conjunto e considerando tanto a realidade interna de cada sujeito envolvido neste processo,

quanto a realidade externa. O processo de construção do conhecimento, numa visão psicopedagógica, precisa pensar dialeticamente os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que, necessariamente, estão implícitos no ato de aprender.

Dessa forma, pensar o sujeito da aprendizagem de forma global, contextualizada, implica, necessariamente, a utilização de paradigmas que apoiarão a coerência do pensamento e da ação psicopedagógica. Paín (1989, p. 15) aponta os paradigmas teóricos que atualmente balizam a ação teórico-prática da Psicopedagogia, dizendo

“... nesse lugar do processo de aprendizagem coincidem um momento histórico, um organismo, uma etapa da inteligência e um sujeito associado a tantas outras estruturas teóricas cuja engrenagem se ocupa e preocupa a epistemologia....”

A autora refere-se, portanto, ao materialismo histórico, à psicogenética e à psicanálise, indicando que essas teorias fundamentam a ideologia, a operatividade e o inconsciente no campo da Psicopedagogia. Explica, ainda, que

“... a simples revisão do sentido da aprendizagem desde diferentes tipos de interpretação da realidade evidencia a dificuldade para compreendê-la como objeto único e científico, já que a síntese não se dá a nível teórico e sim do fenômeno.” (Paín, 1989, p. 20)

A Psicopedagogia, portanto, deve pensar a *aprendizagem* ou a *não aprendizagem* a partir de um sujeito que tem a possibilidade de aprender, que pertence a um grupo social particular pensado e definido através do materialismo dialético, que dispõe de um equipamento geneticamente herdado, cumprindo uma continuidade biológica e que realiza o desejo do Outro na sua individualidade.

Apoiado neste referencial teórico, o psicopedagogo investiga o sujeito da aprendizagem, incluído num contexto biopsicosocial. Entende, assim, que a causa da dificuldade de aprendizagem não está necessariamente no sujeito, mas na dinâmica de relações entre este, que dispõe, segundo Paín (1989), de *corpo, organismo,*

*inteligência e desejo* e o meio em que está inserido, ou seja, a família, a escola e o contexto social como um todo. O processo de construção do conhecimento é entendido e explicado pela Psicopedagogia como *um processo dialético entre esses níveis*.

Muitos autores e pesquisadores da área da Psicopedagogia apontam que a sua principal articulação teórica se dá entre a Psicanálise e a Psicologia Genética. Piaget (1973, p.3), em sua conferência proferida em sessão plenária da Sociedade Americana de Psicanálise, intitulada “*Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo*”, já apontava nesta direção quando afirmava:

“... estou persuadido em que chegará o dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a se fundir numa teoria geral que melhorará as duas corrigindo uma e outra, e é esse futuro, que é conveniente prepararmos, mostrando desde agora as relações que podem existir entre as duas.”

Definir como principal articulação teórica da Psicanálise e da Psicogenética a linha mestra da Psicopedagogia não implica a negação da Pedagogia. Ao contrário, delimitado o fenômeno sobre o qual se ocupa a Psicopedagogia que é *o processo de aprendizagem*, aqui incluídos o *aprender* e o *não-aprender*, bem como todos os sujeitos nele envolvidos, é preciso interagir, integrar e atuar com essas e outras áreas de forma a entender, intervir e contribuir para a solução e prevenção dos problemas de aprendizagem. A teoria piagetiana nos dá a possibilidade do entendimento da gênese da inteligência e seus processos de construção e desenvolvimento. A teoria psicanalítica nos permite uma leitura das questões inconscientes envolvidas no processo de aprendizagem, possibilitando a compreensão do sintoma do não-aprender enquanto manifestação do sujeito carregada de significados.

Paín (1989, p.14-15) confirma esta postura teórica quando diz:

“... a teoria genética da inteligência, de um lado e a psicanálise, de outro, são, precisamente irredutíveis, na medida em que a primeira apóia sua interpretação na lógica da ação, enquanto a segunda, na realização do desejo ...”

Assim, a Psicopedagogia que trabalha com a *falta* também inscreve-se no lugar da falta no que diz respeito à intervenção nas questões da aprendizagem.

Para Spieker (1995),

“A relação da Psicologia com a Psicopedagogia é estreita, inevitável e profunda.  
Não existe Psicopedagogia sem que se considere os dinamismos inconscientes aplicados no acontecer da aprendizagem.”

O enquadre psicopedagógico específico acontece na compreensão do sujeito que não aprende constituindo-se, sobretudo, na construção de um novo aporte teórico. Esse caráter interdisciplinar da Psicopedagogia lhe outorga o direito de criar um espaço e um objeto novo que não pertence a ninguém, mas que lhe dá o *status* de uma área específica de estudo. O estudo dessas inter-relações contribuirão para o avanço da teoria psicopedagógica, através da criação de novas técnicas e conhecimentos próprios. Para Macedo (In: Scoz, 1991, p. XII):

“... uma nova área não surge por acaso.(...) representa o preenchimento de um vazio construído e determinado pelas outras áreas (...) e que seu desejo sincero e humilde, mas determinado e incessante é o mesmo que anima todas as outras (...) contribuir individual e coletivamente para uma vida (...) menos injusta, mais saudável ...”

Construir a identidade da Psicopedagogia, implica, portanto, assumir um referencial teórico e uma ação profissional coerente a fim de cumprir o compromisso com a resolução e prevenção dos processos de aprendizagem, ocupando esse vazio deixado por outras áreas do conhecimento, lugar esse que lhe é próprio. Esse lugar ocupado pela Psicopedagogia e que lhe constitui uma identidade *é o do estudo e intervenção dos processos de aprendizagem e define como objetivo central da ação*

*do psicopedagogo o resgate e a identificação do sujeito com o conhecimento, com o prazer e a possibilidade de aprender.*

### **2.3 Psicopedagogia Clínica: diagnóstico e intervenção**

“... o conhecimento sempre implica um sujeito capaz de conhecer.”  
(Paín, 1995, p. 16)

Entendendo o sujeito como ser social, o resgate das fraturas e do prazer de aprender, na perspectiva da Psicopedagogia Clínica, objetiva não só contribuir para a solução dos problemas de aprendizagem, mas colaborar para a construção de um sujeito pleno, crítico e mais feliz.

A Psicopedagogia Clínica tem como objetivo principal a investigação da etiologia e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem em crianças, adolescentes e adultos, buscando a compreensão do processo de aprendizagem e suas fraturas a partir do contexto desse sujeito e de todas as variáveis que intervêm neste processo. Para tanto, é necessário que a intervenção psicopedagógica clínica preocupe-se tanto com a identidade do sujeito com o conhecimento como também com o desenvolvimento das suas estruturas cognitivas.

O processo terapêutico psicopedagógico intervém no problema de aprendizagem já instalado enquanto sintoma. Segundo Paín (1989, p. 28),

“Podemos considerar o problema de aprendizagem como 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. Da manipulação casuística da sintomatologia inerente ao déficit de aprendizagem, concluímos que nenhum fator é determinante de seu surgimento, e que ele surge da fratura contemporânea de uma série de concomitantes.”

A mesma autora aponta diferenças nas causas e manifestações da não-aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem pode apresentar-se como um *sintoma*, mascarando a repressão de algum acontecimento onde o aprender tem seu significado. Outra possibilidade se dá pela *inibição cognitiva*, que corresponde a uma retração intelectual do ego. Ainda, como terceira possibilidade, aparece o *comportamento reativo* em relação às propostas escolares. Neste caso, a dificuldade de aprendizagem está fora do sujeito, pois diz respeito às inadequações das propostas escolares às necessidades da criança e às diferenças de ideologia entre escola e grupo social familiar. Aqui, a intervenção deve se dar em nível escolar.

Tanto a dificuldade de aprendizagem *sintoma* como a inibição cognitiva, na clínica psicopedagógica, precisam ser entendidas a partir de um enfoque sistêmico, onde um determinado grupo ou indivíduo necessita deste comportamento para equilibrar-se. Neste caso, o não-aprender cumpre uma função positiva no núcleo familiar, pois auxilia na integração dos fatores que nele intervêm. O sintoma do não-aprender, portanto, tem um significado funcional dentro da estrutura na qual está inserido o sujeito. Nas dificuldades de aprendizagem *sintoma*, assim como na inibição cognitiva, aprender torna-se um fato ameaçador e portanto fonte de sofrimento, de repulsa e de desprazer. Para Freud (1998, p.14),

“... a maior parte do desprazer que experimentamos é um desprazer *perceptivo*. Esse desprazer pode ser a percepção de uma pressão por parte de instintos insatisfeitos, ou ser uma pressão externa do que é aflitivo em si mesmo ou que excita expectativas desprazerosas no aparelho mental, isto é, que é por ele reconhecido como um ‘perigo’.”<sup>8</sup>

Numa ótica psicanalista, portanto, poder-se-ia dizer que o não-aprender representa “*um prazer que não pode ser sentido como tal*” (Freud, 1998). Como forma de autopreservação do Ego, o sujeito acaba por negar o conhecimento como

---

<sup>8</sup> Grifo do autor

forma de defesa. No diagnóstico psicopedagógico é necessário, então, identificar, no desenvolvimento do sujeito e na relação com sua família e grupos sociais em que vive, o significado da não- aprendizagem.

Assim, a Psicopedagogia Clínica parte da história pessoal do sujeito, procurando identificar sua *modalidade de aprendizagem* e compreender a mensagem de outros sujeitos envolvidos nesse processo, seja a família ou a escola, buscando, implicitamente ou não, **as causas do não-aprender**.

A modalidade de aprendizagem do sujeito representa a forma com que este lida com o conhecimento e sua maneira de construir o saber, organizada a partir das experiências de aprendizagem do sujeito desde o seu nascimento. A modalidade de aprendizagem retrata, portanto, o sujeito nos seus níveis epistêmico e do desejo.

O processo de diagnóstico, na clínica psicopedagógica, é entendido enquanto processo permanente e não apenas inicial da relação terapêutica, pois, na interação e intervenção do psicopedagogo com o sujeito da ajuda, as próprias alterações advindas desse processo são objeto de estudo e compreensão. Só assim poderá o psicopedagogo entender como e o que o sujeito aprende, porque não aprende, os significados ali atribuídos ao aprender e ao não-aprender e qual a dimensão da intervenção psicopedagógica como resgate do sujeito para a aprendizagem. Para Bossa (1994, p.14),

“... ao psicopedagogo cabe saber como se constitui o sujeito, como este se transforma em suas diversas etapas de vida, quais os recursos de conhecimentos de que ele dispõe e a forma pela qual produz conhecimento e aprende.”

A Psicopedagogia Clínica utiliza-se de autores como Sara Paín, Jorge Visca e Maria Lúcia Weiss, entre outros como forma de orientar os procedimentos do diagnóstico psicopedagógico. De acordo com esses autores, no diagnóstico

psicopedagógico, o primeiro contato da família com o psicopedagogo representa o pedido de ajuda não só para o sujeito que não aprende, mas traz implicitamente a necessidade de ajuda para o grupo familiar como também para a instituição escolar onde o sintoma da não-aprendizagem vem-se manifestando. Nos primeiros contatos da família e do sujeito que apresenta o sintoma da não-aprendizagem com o psicopedagogo é fundamental que se estabeleça o enquadre da terapia psicopedagógica. Nesse espaço, o paciente é percebido como situação familiar que necessita ajuda, pois se investiga este sujeito incluído num contexto biopsicossocial, considerando a não-aprendizagem como sintoma da dinâmica familiar na inter-relação entre inúmeros fatores, que institui a esse fracasso um significado.

O diagnóstico e a intervenção psicopedagógica clínica enfocam, portanto, a aprendizagem e suas dificuldades como um processo dialético entre esses níveis constitutivos do sujeito epistêmico, ou seja, corpo, organismo, inteligência e desejo. Esse momento inicial consiste num espaço valioso de escuta no diagnóstico psicopedagógico. O psicopedagogo necessita estar atento à fala dos pais, buscando, nas entrelinhas do seu discurso, nos atos falhos e nos lapsos, dados significativos que o inconsciente deixa escapar. Para Paín (1989, p.36), o psicopedagogo deve

“... animar o diálogo , favorecer a expressão e criar um clima afetuoso e compreensivo; sua missão é de que o casal saia conformado, menos ansioso do que entrou e com uma imagem suficientemente clara da próxima tarefa.”

Por outro lado, a reconstituição da história de vida do sujeito com problema de aprendizagem possibilita ao psicopedagogo identificar a modalidade do processo assimilativo-acomodativo do mesmo. A assimilação e a acomodação são, para Piaget, os processos pelos quais o sujeito transforma a realidade, integrando-a aos seus esquemas de ação e, ao mesmo tempo, transforma e coordena seus próprios

esquemas, adequando-os às exigências do novo. Durante cada estágio do desenvolvimento cognitivo descrito pelo autor, a criança vive experiências significativas que lhe possibilitam, através da ação, a reorganização e a criação de novos esquemas de ação. Para Piaget (1973, p.58), os estágios do desenvolvimento cognitivo,

“... constituem processo de equilibração sucessivos, marchas para o equilíbrio. Desde que o equilíbrio seja atingido num ponto, a estrutura está integrada num novo sistema em formação, até um novo equilíbrio sempre mais estável e de campo mais extenso.”

Piaget (1998, p.15) estabelece seis estágios ou períodos de desenvolvimento, que marcam o aparecimento de estruturas – formas de organização da atividade mental, sob duplo aspecto: motor ou intelectual, de um lado, e afetivo, de outro, em suas dimensões individual e social – sucessivamente construídas. O autor denomina esses seis estágios de desenvolvimento como:

“ 1º. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2º. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3º. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (...), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade.(...) 4º. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (...). 5º. O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6º. O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual no mundo dos adultos (adolescência). ”

Nesse processo de desenvolvimento, a forma como os ensinantes pais ou outras pessoas que conviveram com a criança lidaram com as situações de aprendizagem nos diferentes estágios do desenvolvimento, bem como a forma com que a criança vivenciou tais experiências e aprendizagens, vai definir e organizar sua modalidade de aprendizagem.

Paín (1989, p.47) define que “... a inibição precoce de atividades assimilativo-acomodativas dá lugar a modalidades nos processos representativos ...”. A autora caracteriza a não equilíbrio desses processos representativos como: *hipoassimilação*, *hiperassimilação*, *hipoacomodação*, *hiperacomodação*. Na **modalidade hipoassimilativa**, o sujeito apresenta esquemas empobrecidos, tendo dificuldades de coordená-los. As capacidades lúdica e criativa também são prejudicadas. Na **modalidade hiperassimilativa**, pelo contrário, existe um predomínio lúdico com internalização prematura dos esquemas, o que prejudica a antecipação e desrealização do pensamento do sujeito. Na **modalidade hipoacomodativa**, observa-se que o ritmo da criança não foi respeitado e o sujeito tem necessidade em repetir sistematicamente a mesma experiência. Na **modalidade hiperacomodativa**, houve uma superestimulação da imitação, sendo que o sujeito cumpre as tarefas solicitadas, mas não dispõe de expectativas próprias. Todas essas modalidades de aprendizagem representam uma alteração na relação do sujeito com o objeto do conhecimento, pois, de acordo com a teoria piagetiana, a adaptação inteligente representa a equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação.

Além da reconstituição da história de vida da criança, o diagnóstico operatório constitui-se numa importante ferramenta da investigação psicopedagógica. O jogo, atividade predominantemente assimilativa, tem lugar de destaque na investigação da modalidade de aprendizagem do sujeito. A expressão simbólica, por outro lado, através do desenho, da dramatização, da linguagem oral, da expressão corporal e do faz-de-conta revela a ação internalizada da criança, bem como sua representação conceitual.

Segundo Oliveira (1994, p. 23),

“ ... a maneira como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar e sentir, nos mostrando, quando temos olhos para ver, como está se organizando frente à realidade, construindo sua história de vida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo original, significativo, prazeroso ou não. A ação da criança (...) reflete enfim sua estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo-emocional.”

O diagnóstico operatório representa a possibilidade do psicopedagogo identificar o nível da estrutura cognoscitiva do sujeito. As provas operatórias propostas por Piaget, na perspectiva do método clínico utilizado por esse teórico, assim como outras formas de testagens no diagnóstico psicopedagógico, deverão ser selecionadas a partir das hipóteses levantadas nas etapas anteriores do processo de investigação realizado pelo psicopedagogo. Tais provas e testes poderão confirmar ou não as hipóteses já lançadas pelo psicopedagogo, bem como indicar novas situações que necessitem de outras investigações e da intervenção psicopedagógica.

Ao comentar o uso de provas operatórias e testes psicométricos no diagnóstico psicopedagógico, Weiss (1992, p.101) alerta que

“ ... não se pode dar uma visão psicométrica ao uso das provas operatórias, comparando resultados como pontos de uma escala; isto seria uma visão anti-construtivista piagetiana. É preciso analisar as estruturas numa visão genética global, no seu funcionamento em aspectos figurativos e operativos, defasagens, oscilações etc.”

Todos os dados levantados no diagnóstico psicopedagógico devem, assim, a partir da queixa formulada, serem relacionados com o funcionamento do modelo de aprendizagem do sujeito em suas diferentes modalidades assimilativo-acomodativas e comparados com as exigências escolares impostas ao paciente.

Para o psicopedagogo interessa levantar e investigar as dimensões cognitivas, afetivas, corporais e até mesmo pedagógicas, para, a partir de uma leitura dialética, inter cruzando todos esses fatores, poder realizar a leitura global do sujeito que apresenta dificuldades na aprendizagem, organizando, desta forma, competentemente,

a intervenção psicopedagógica. Deste modo, a intervenção psicopedagógica é, sobretudo, a organização da ação e de um espaço objetivo e subjetivo, que favoreça a reconstrução dos aspectos cognitivos do sujeito e do vínculo com a aprendizagem, através do jogo, da brincadeira, do desenho, da dramatização e da busca prazerosa do aprender a aprender.

#### **2.4 Psicopedagogia Institucional: o enfoque da prevenção**

“ O ideal da educação, não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola.” (Piaget, 1973, p. 32)

O contexto educacional brasileiro traz em si a marca de um fracasso histórico, principalmente nas classes sociais, cultural e economicamente desfavorecidas. A Psicopedagogia, enquanto campo de conhecimento, não pode ficar alheia às questões sociais e educacionais de nosso país, mas deve assumir o compromisso ético com a maioria da população onde o direito à educação, saúde e cidadania são negados. “O papel social da psicopedagogia se encontra com relevo nesta denúncia e numa ação institucional politicamente comprometida e consciente.” (Campos. In: Oliveira, 1994, p.215)<sup>9</sup>

O campo conceitual psicopedagógico vem proporcionar uma nova possibilidade para que a escola reverta este quadro de fracasso, através da descoberta

---

<sup>9</sup> A autora utiliza o termo Psicopedagogia com letra minúscula, o que foi respeitado na citação. Neste estudo utiliza-se o termo Psicopedagogia com letra maiúscula por considerar-se uma área de conhecimento.

de novas possibilidades de ação e intervenção. A Psicopedagogia, tendo como fenômeno de estudo o aprender e o não-aprender, pode auxiliar na ressignificação das relações de aprendizagem na escola, através de uma ação interdisciplinar com os demais profissionais que nela atuam.

De acordo com Scoz (1992, p.2),

“ ... a ação psicopedagógica desempenha papel importante sobre os problemas de aprendizagem. Ao mesmo tempo que percebemos a Psicopedagogia restrita ao atendimento em clínicas particulares, pouco a pouco vem se ampliando, contribuindo também para a diminuição dos problemas de aprendizagem nas escolas e para a redução dos altos índices do fracasso escolar.”

A instituição escolar é um espaço de construção do conhecimento não só para o aluno, mas para todos nele envolvidos. Na escola a investigação e a ação psicopedagógica tem como foco a *prevenção* das dificuldades de aprendizagem. Essa prevenção passa pela construção de uma dinâmica relacional sadia na instituição, onde o contexto escolar possa voltar-se para os aspectos sadios da aprendizagem e do conhecimento. Assim, a ação da Psicopedagogia Institucional busca “ ... resgatar a identidade da instituição com o conhecimento e portanto, com a possibilidade de aprender.” (Rubinstein. In: Scoz, 1992, p.104). A reflexão sobre o individual e o coletivo traz a possibilidade da tomada de consciência e da inovação através da criação de novos espaços de relação com a aprendizagem.

Segundo Bleger (apud Weiss, 1992, p.5),

“... qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que seus próprios conflitos não resolvidos, não apareçam nas salas de aula, sob a forma de distorções do próprio ensino. Nessas situações fica o aluno (o aprendiz) como depositário desses conflitos e, conseqüentemente, apresentando perturbações em seu processo de aprendizagem.”

Uma escola que não organiza o planejamento de ensino a partir das necessidades dos alunos pode desencadear o que Paín (1989) denomina de

*comportamento reativo* às propostas escolares. A mesma autora, no Seminário Interno de Psicopedagogia do Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica - CPOP /1991, em Porto Alegre (In: Spieker, 1996), aponta que

“... convém distinguir os problemas escolares e de aprendizagem. Os problemas escolares são de reação à disciplina escolar, à forma como a escola está organizada.(...) crianças que aprendem mas que têm problemas reativos escolares. São indisciplinadas, não conseguem ficar quietas, não têm paciência de ficar esperando na escola, que estão acostumadas a fazer tudo que querem. (...) Temos muitos casos de reação escolar e isto tem a ver com a diferença entre a educação no lar e a educação na escola – que podem ser opostas.”

A grande dificuldade se dá no fato de que, se a escola não criar alternativas de ação pedagógica para esses alunos, com o tempo eles vão afastando-se das atividades escolares, não aprendendo, desorganizando-se de tal forma que acabarão por desenvolver um problema de aprendizagem.

O enfoque da Psicopedagogia Institucional aqui adotado está vinculado a uma concepção crítica da Psicopedagogia e, conseqüentemente, da educação, que muito tem a contribuir com as situações de não-aprendizagem na escola e com sua conseqüente superação. Desta forma, a ação do psicopedagogo está centrada na prevenção do fracasso e das dificuldades escolares, não só do aluno como também dos educadores e demais envolvidos neste processo. Para tanto, é necessário que a intervenção psicopedagógica invista na melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia não só dos alunos mas, principalmente, dos educadores. A construção da autonomia do professor, da postura crítica em relação à sua ação pedagógica, e o desenvolvimento da autoria de pensamento pode acontecer a partir da intervenção psicopedagógica na escola.

O fracasso escolar está alicerçado , basicamente, sobre duas dimensões que se influenciam numa relação dialética: a individual, que diz respeito ao aluno e suas vivências, pertencente a uma estrutura familiar, e outra externa, que corresponde à

escola e aos aspectos culturais, ideológicos e sociais da aprendizagem. Segundo Butelman (1994, p.33), a dimensão institucional da educação,

“ ... está constituída en dos espacios: por una parte el externo o lugar concreto y por la outra o interno, simbólico, de todos y de cada uno de los integrantes que participan en el proceso, donde reside y toma sentido la organización de esta dimensión institucional.”

Portanto, é justamente na dinamicidade que se dá entre esses diferentes fatores simbólicos e cognitivos, inerentes às relações de aprendizagem, que são expressos através do desenho, da linguagem corporal, falada, dos gestos, do vazio do que não é dito, que se determina a aprendizagem ou a não-aprendizagem da criança. Nessa relação todos ensinam e todos aprendem a partir de suas possibilidades individuais, de seus conhecimentos e, também, de sua dimensão afetiva, incluindo, aqui, as expressões de afeto, amor, medo, raiva ou agressividade. Muitas vezes, essa dimensão ativa das relações de aprendizagem na instituição escolar, através do fazer de cada um dos seus integrantes, pode provocar conflitos que tanto podem funcionar como uma alavanca propulsora da produção de conhecimentos, trocas e avanços na escola, como podem desencadear um processo de não-aprendizagem. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança, do educador e também dos pais é a tradução ativa de uma rede de relações sadias entre esses grupos no que diz respeito ao conhecimento.

Bossa (1994, p.13) define três níveis de prevenção no trabalho psicopedagógico institucional:

“ No *primeiro nível*, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a ‘frequência dos problemas de aprendizagem’. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No *segundo nível*, o objetivo é diminuir e tratar problemas de aprendizagem já instalados. Para tanto, cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional e elabora-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico, a partir do qual procura-se avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No *terceiro nível*, o objetivo é eliminar os transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as suas implicações.”

Entendendo a profilaxia como eixo central da ação psicopedagógica institucional, o primeiro nível indicado por Bossa torna-se o ideal, o ponto chave da intervenção do psicopedagogo na escola. Porém, um aspecto é inerente aos três níveis descritos anteriormente, e pode indicar, se bem realizado, estratégias de ação pedagógica ou psicopedagógica de sucesso – *o diagnóstico*.

“A organização da intervenção psicopedagógica em nível institucional tem início no diagnóstico onde, através de um olhar alimentado por esse campo do conhecimento, é possível identificar as dificuldades, os obstáculos, relações e possibilidades dos sujeitos envolvidos na instituição.” (Escott, 1997, p.311)

Considerando que a aprendizagem se dá a partir da dinâmica das relações entre todos os envolvidos neste processo, o diagnóstico psicopedagógico na escola não pode centrar-se apenas nas questões individuais do aluno. É preciso direcionar a elaboração crítica e sistêmica do diagnóstico para a investigação das relações institucionais, tanto da escola como da família, assim como da dimensão individual do aluno em relação ao processo de aprendizagem, inserido neste contexto de relações. A análise, leitura e a tarefa psicopedagógica em relação à prevenção dos problemas de aprendizagem deve ser, assim, sobretudo institucional, coletiva. A investigação psicopedagógica, voltada para este campo mais amplo da instituição, nos permite uma melhor compreensão dos tipos de relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos e papéis que os mesmos ocupam na instituição, percebendo sua influência sobre a aprendizagem. Constitui-se, portanto, este momento de postura avaliativa, a base fundamental da intervenção do psicopedagogo na escola, pois é através das falas, simbolizações e reações do grupo que o mesmo deverá criar, organizar e redirecionar permanentemente a sua ação.

Assim, o planejamento da intervenção psicopedagógica na escola deve, a partir das fraturas e necessidades expressas pelos sujeitos – professores, alunos e

pais –, bem como das possibilidades da escola e do próprio psicopedagogo, viabilizar, através de técnicas, discussões, reuniões, sensibilização e inúmeras atividades, o resgate e ressignificação da relação com o aprender. O desenvolvimento da intervenção psicopedagógica precisa, necessariamente, privilegiar a autoria do próprio grupo de educadores e pessoas envolvidas no que diz respeito à elaboração e criação de novas estratégias no espaço de aprendizagem. Assim, portanto, a ação do psicopedagogo na instituição é, sobretudo, coletiva.

Pensando o diagnóstico psicopedagógico como possibilidade principal da prevenção das dificuldades de aprendizagem e balizador da criação de novas alternativas de ação na escola, é necessário que o psicopedagogo centre seus esforços na formação do educador, de forma que este possa apropriar-se do campo de conhecimento da Psicopedagogia, construindo uma postura mais investigativa em relação aos seus alunos e aos processos de aprendizagem individuais e grupais. Segundo Scoz (1992, p.3), o psicopedagogo deve atuar como

“... um mediador capaz de integrar e sintetizar as várias áreas do conhecimento junto à equipe escolar (...) É de fundamental importância instrumentalizar o professor para lidar com essa questão, tornando acessível os conhecimentos necessários para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem.”

Repensar a prática pedagógica numa dialética constante entre pensamento e ação, à luz da teoria psicopedagógica, traz, ao educador, a possibilidade da prevenção das dificuldades de aprendizagem, na medida em que viabiliza a construção de uma ação voltada para as reais necessidades dos alunos.

Embora o processo de construção do conhecimento se dê na interação sujeito-meio, sujeito-objeto do conhecimento, eu-outro, em última análise, o processo de equilíbrio, conforme nos ensina Piaget, acontece a partir da estruturação interna do indivíduo, na coordenação dos esquemas de ação. Da mesma forma, podemos

considerar os aspectos afetivos em relação à aprendizagem que, para o mesmo autor, funcionam como uma energia da atividade cognitiva. Assim, o olhar investigativo do educador em relação a cada aluno em particular, contextualizado na dinâmica grupal, também deve ser considerado como condição essencial ao processo ensino-aprendizagem.

A investigação diagnóstica em relação à modalidade de aprendizagem de cada aluno permite ao educador a organização de um planejamento de ensino adequado. Essa análise de cunho psicopedagógico deverá levar em consideração os aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais, permitindo a identificação de como o aluno aprende, suas dificuldades e fraturas. Refletir sobre as dificuldades que a criança traz consigo a partir das experiências de aprendizagem anteriores à escola ou mesmo aquelas já geradas pela própria escola, permite ao educador colaborar para a sua superação, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem do aluno.

Desta forma,

“... é de fundamental importância o redimensionamento da ação pedagógica, considerando cada aluno como um sujeito único, em suas dimensões objetiva e subjetiva da aprendizagem, como forma de construirmos uma pedagogia do respeito, das descobertas e do prazer. É preciso oferecer à criança um meio pedagógico coerente com suas necessidades, sem o que colocamos em risco a relação desta com a aprendizagem e sua adaptação a uma escola que, ela mesma, já se apresenta inadaptada.” (Escott, 1997, p.313)

A leitura psicopedagógica possibilita a identificação do significado da aprendizagem para cada aluno, bem como da sua modalidade de aprendizagem, da etapa operatória do pensamento, das suas dificuldades e possibilidades. A organização de um modelo sadio de ensino-aprendizagem no espaço escolar implica a ressignificação do conhecimento e o respeito ao processo cognitivo e às pulsões epistemofílicas do aluno.

Analisando as questões das relações da aprendizagem na escola e dos mitos subjacentes a estas relações, Mendes (1994, p.17) coloca que

“... os professores e professoras encontram dificuldades com os alunos que vão à escola, mas não conseguem aprender (...) às vezes ocorre um movimento interno desse ensinante que imobilizado frente ao não saber lidar com suas palavras, também colabora para que essa aprendizagem não ocorra transformando em mandato impedor o seu próprio desejo ...”

A autora ainda afirma que a formação dos professores está impregnada da idéia de que as crianças vêm para a escola querendo aprender e que aos professores basta ensinar. Muitas vezes as crianças vão para a escola sem saber para que irá servir a aprendizagem. Essa aprendizagem muitas vezes traz o significado de afastamento da identidade do grupo familiar. Fica então o professor imobilizado frente a esta situação.

Fernández (1994, p.5), analisando a possibilidade do professor em autorizar-se a ensinar, enfatiza que, como ensinantes e aprendentes, os educadores também encontram-se com sua inteligência aprisionada e, como os alunos, também apresentam pequenas fraturas, inibições ou sintomas. A autora indica que uma proposta de saúde “passa por o autorizar-se a ensinar, o permitir perguntar, o deixar espaço à imaginação e ao prazer de aprender e, em consequência, ao prazer de ensinar.”

A Psicopedagogia, na medida em que circula entre a Pedagogia e a Psicologia, permite um olhar não só às questões intelectuais e cognitivas, mas também aos aspectos simbólicos e volitivos envolvidos no ato de aprender, permitindo o rompimento da armadura criada pela escola, que põe a criança em estado de prisão aos aspectos lógicos, puramente intelectuais e conteudistas da aprendizagem. Na relação entre organismo, inteligência, corpo e desejo é que se constrói a possibilidade do aprender. Redimensionar o espaço de aprendizagem

significa viabilizar ao sujeito a apropriação da sua própria possibilidade e autoria de pensamento, rompendo com a objetividade instutída nas escolas, abrindo novos espaços de circulação da subjetividade individual e coletiva como forma de dar sentido ao ato de aprender.

Para Lapierre & Auconturier (1988, p.9), “... se a escola fabrica inadapitados, é porque, em vez de aceitar essa dinâmica do desejo e ajudá-la a evoluir, ela a recusa, culpabiliza, não deixando outra escolha às pulsões a não ser o sintoma.”

Muitas são as alternativas de ação apontadas pela Psicopedagogia que viabilizam, a partir da investigação diagnóstica, novas formas de ação que funcionam como uma via positiva às questões simbólicas e afetivas dos alunos. Estas alternativas, em última análise, contribuirão para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos. O brinquedo, o jogo, a expressão simbólica, a dramatização, entre outros, funcionam como organizadores da realidade interna e externa, tanto em nível cognitivo quanto em nível afetivo-volitivo. Para Oliveira (1994, p.26),

“... a criança , através da formação e utilização das diversas manifestações simbólicas – linguagem, imagem mental, brincadeira simbólica, desenho representativo, fabulação lúdica -, adquire condições de gradativamente, ir se percebendo como alguém que constrói a própria história de vida de modo ativo e interativo, tomada de consciência da lógica subjacente às ações. ”

A Psicanálise e a Psicogenética abordam a questão do simbólico de forma diferenciada, porém nos oferecem, através de suas abordagens diversificadas, ferramentas para a análise diagnóstica e, conseqüentemente, para a construção desse espaço simbólico na sala de aula. Para Freud, ao brincar, a criança organiza sua realidade psíquica, enquanto que para Piaget a brincadeira reflete o comportamento cognitivo da criança, sua organização e hipóteses em relação ao meio.

A exemplo da intervenção psicopedagógica clínica, também na escola se faz necessário que pensemos a organização pedagógica a partir das vivências e

experiências anteriores da criança e da forma como esta vivenciou estas experiências, constituindo sua maneira de interagir com o mundo e com o objeto do conhecimento. Tendo como base os pressupostos teóricos da epistemologia genética, sabe-se que o processo de desenvolvimento da criança organiza sua relação estrutural sujeito-objeto do conhecimento. A partir do seu nascimento a criança passará a desvendar e apropriar-se do mundo, construindo seu conhecimento de diferentes formas. Segundo Oliveira (1996, p.18), “... é a passagem da ação à representação e da representação à operação, que constitui o processo de abstração reflexiva e vem a ser o grande desafio do homem.”

Ao ingressar na escola, na faixa etária entre os cinco e sete anos, a criança encontra-se no final da etapa do pensamento pré-operacional e início da etapa de pensamento operatório concreto. As primeiras vivências escolares da criança nesta fase representam o início de uma nova etapa, onde a aprendizagem irá se dar a partir da relação com um novo grupo social e onde a apropriação de conhecimentos científicos, social e historicamente organizados, será a tônica principal. Portanto, é de fundamental importância que os educadores organizem o ensino a partir das possibilidades e vivências anteriores da criança, otimizando a relação inicial do aluno com a escola e com o conhecimento.

Sabe-se que das etapas de pensamento anteriores vivenciadas pela criança uma, em particular, tem especial importância para a construção da lecto-escrita: a fase do pensamento pré-operatório, que, segundo Piaget, encontra-se entre a fase sensório-motora e a fase do pensamento operatório concreto, onde a principal aquisição é a função e representação simbólica. A representação simbólica, antecedida pelos movimentos circulares do bebê e pelo advento do objeto permanente, permite, à criança, a manifestação de imagens mentais relacionadas

com o passado, com o presente e com o futuro. Para Piaget (In: Macedo, 1994, p.123),

“... a criança pré-escolar encontra-se na fase de transição fundamental entre a ação e a operação, ou seja, entre aquilo que separa a criança do adulto. Além disso, a fase de transição corresponde a uma preparação para o período seguinte.”

A função simbólica permite à criança uma nova interação com o meio, interação essa, mediada com o mundo pela recordação de situações vividas, imagens, imitações diferidas, jogos simbólicos, representações através do desenho ou da dramatização. Macedo (1994, p.124 ) ainda afirma que, numa perspectiva genética, é fundamental saber de onde a criança vem e para onde vai, tanto quanto saber onde ela se encontra, o que confirma a necessidade de uma investigação minuciosa por parte da escola em relação às vivências anteriores da criança.

A Psicopedagogia, em sua ação preventiva, pode, portanto, desde os primeiros contatos com a criança e sua família na escola, colaborar para sua adaptação e prevenção das dificuldades de aprendizagem. É através da elaboração de um diagnóstico cuidadoso, com o levantamento de dados e observações da criança, bem como da busca de uma fundamentação teórica consistente, que o psicopedagogo institucional poderá instrumentalizar o educador na criação de novos fazeres pedagógicos. Neste espaço de construção de novos fazeres, as atividades de natureza espontânea, representativa, como o jogo simbólico, a imitação, o desenho, a dramatização, assim como o jogo e as atividades de classificação, seriação, correspondência, entre outros, ocupam lugar de destaque. Esta dinâmica prazerosa traz a possibilidade do desenvolvimento da autonomia e autoria do pensamento da criança, da construção sadia da sua personalidade enquanto ser social e da

otimização da sua relação com o conhecimento e sucesso escolar, pois desejar aprender é desejar a vida.

“Repensar a escola à luz da psicopedagogia significa, então, realizar a leitura de todo o processo que inclui não só os aspectos didático-metodológicos, como também as questões relacionais e sócio-culturais, privilegiando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, envolvendo e comprometendo a todos de forma a construir um espaço prazeroso de trocas, onde o conhecimento e aprendizagem tornem-se o centro de tudo.” (Escott, 1997, p. 317) <sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Aqui o termo Psicopedagogia aparece em minúscula, diferentemente do restante do texto em respeito à publicação

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A Psicopedagogia ainda é um campo de conhecimento bastante novo e, como tal, necessita da pesquisa como possibilidade de compreender a ampla questão da aprendizagem humana e, conseqüentemente, colaborar para a transformação da atual situação da educação e, em especial, do Ensino Fundamental em nosso país.

Basicamente, a Psicopedagogia gira em torno de dois enquadres teórico-práticos: a clínica, centrada na ação terapêutica em relação ao sintoma do não-aprender, e a preventiva, que tem seu campo de atuação na instituição escolar, buscando a prevenção das dificuldades de ensino-aprendizagem. “Na prática psicopedagógica, as dimensões clínica e preventivo-institucional qualificam-se na medida em que uma ampara e auxilia a outra.” (Escott, 1997, p.310). Desta forma, tanto a Psicopedagogia Clínica quanto a Psicopedagogia Institucional, enquanto campo de investigação científica, na medida em que aproximarem e relacionarem teoria e prática, muito têm a contribuir para a instituição escolar que se depara com este grave quadro de fracasso escolar: *o “não-aprender” do aluno vinculado ao “não-ensinar” da escola.*

O que se pretende neste espaço de investigação científica é *identificar os pontos de cruzamento da Psicopedagogia Clínica e Institucional, apontando caminhos de ressignificação e redimensionamento da ação pedagógica no interior da escola, que venham a possibilitar a prevenção das dificuldades de aprendizagem.*

Instituindo novos espaços de investigação científica, como forma de produção de novos saberes científicos, espera-se colaborar com o fortalecimento do campo de

conhecimento da Psicopedagogia.

Considerando o enfoque teórico da Psicopedagogia adotado, a abordagem qualitativa de pesquisa é a que melhor se adequa à presente investigação, pois através desta abordagem é possível “... facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais pouco têm contribuído...” (Thiollent, 1996, p.8).

Assim, através de uma abordagem qualitativa de pesquisa, a partir das falas das educadoras participantes, na relação com a teoria relativa ao corpo teórico psicopedagógico, busca avaliar a contribuição da Psicopedagogia na instituição escolar, sugerindo novas alternativas de ação.

### 3.1 Objetivos

A presente pesquisa tem como destaque os objetivos que seguem:

- especificar as interfaces da Psicopedagogia Clínica e Institucional, em especial do diagnóstico, possibilitando um espaço de reflexão e redefinição da ação pedagógica na escola como forma de contribuir para a prevenção das dificuldades de aprendizagem;
- resgatar o posicionamento das educadoras que vivenciaram o processo de Psicopedagogia Institucional, analisando criticamente a contribuição desta ação e deste campo do conhecimento para sua atuação e crescimento profissional e, sobretudo, na construção de um espaço sadio de aprendizagem na sala de aula para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente do fracasso escolar.

Através da coleta de dados, e analisando a percepção das educadoras que

participaram do processo de Psicopedagogia Institucional em relação à contribuição da Psicopedagogia, pretende-se investigar e confirmar as seguintes hipóteses:<sup>11</sup>

- existe uma inter-relação estreita entre os conhecimentos teóricos da Psicopedagogia Clínica e da Psicopedagogia Institucional, de forma que um realimenta e fortalece o outro;
- os procedimentos diagnósticos da Psicopedagogia Clínica contribuem para a construção do espaço de intervenção da Psicopedagogia Institucional se utilizados numa perspectiva coletiva e de prevenção;
- a Psicopedagogia Institucional, através de uso do diagnóstico psicopedagógico, na construção da proposta de intervenção e formação permanente do educador, contribui significativamente para a redução do fracasso escolar e prevenção das dificuldades de aprendizagem.
- a apropriação do campo de conhecimento da Psicopedagogia pelo educador, possibilita uma mudança de perspectiva e ação pedagógica em relação ao processo de conhecimento do aluno, qualificando o processo ensino-aprendizagem.

### **3.2 Amostra**

Levando em conta a trajetória psicopedagógica vivenciada na Escola Municipal de 1º Grau Lauro Rodrigues, situada na zona norte, em Porto Alegre, com alunos e educadoras das turmas de Educação Infantil e 1ª série do Ensino

---

<sup>11</sup> O critério de ordenação das hipóteses adotado foi o de uma maior para menor abrangência, buscando um encadeamento de idéias entre elas. O mesmo critério foi adotado na análise final deste estudo.

Fundamental, o público alvo desta pesquisa foi um grupo de sete educadoras que participaram do processo de Psicopedagogia Institucional, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

### 3.3 Instrumentos

O tipo de entrevista adotado para a investigação proposta neste espaço de pesquisa é a *semi-estruturada* (Anexo 6), registrada em fita magnética para posterior transcrição, por acreditar ser a mais coerente em relação aos pressupostos teóricos aqui adotados. Segundo Triviños (1987, p.146), entende-se por

“ ... entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de hipóteses que vão surgindo à medida em que se recebem as respostas do informante. (...) o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar do conteúdo da pesquisa.”

### 3.4 Procedimentos

O grupo alvo desta pesquisa foi contatado previamente, e as entrevistas foram realizadas no próprio local de trabalho dessas educadoras. As entrevistas foram registradas em fita magnética para posterior transcrição, no período de março a agosto de 1999. (Anexo 7)

### 3.5 Análise e interpretação

A análise das falas das educadoras entrevistadas concentrou-se em duas categoria temáticas, divididas em subcategorias, quais sejam:

- 1) *as dificuldades de aprendizagem na escola*, dividida nas subcategorias de *prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola* e *o papel do professor na prevenção das dificuldades de aprendizagem* ;
- 2) *contribuições da Psicopedagogia à instituição escolar* dividida nas subcategorias *papel do psicopedagogo na instituição escolar* e *diagnóstico psicopedagógico* com duas subdivisões *história vital* e *processos cognitivos* . (Anexo 8 )<sup>12</sup>

Segundo Moraes (1999), a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos, textos e materiais oriundos de comunicação verbal e não-verbal, possibilitando descrições sistemáticas , qualitativas e quantitativas, auxiliando na interpretação das mensagens e na compreensão de seus significados, abrindo as portas ao conhecimento dos fenômenos da vida social e, nesse caso, educacional.

As categorias em questão foram analisadas tendo como base o campo teórico da Psicopedagogia aqui desenvolvido, o qual matizou a interpretação e o próprio trabalho de análise das falas das educadoras entrevistadas. Dialeticamente, buscou-se nas falas dessas educadoras confirmar ou não as premissas teóricas analisadas, indicando novas revisões conceituais e novas possibilidades de intervenção psicopedagógica sob o prisma clínico-institucional.

---

<sup>12</sup> Os parâmetros para construção das categorias temáticas foram as hipóteses previamente elaboradas e as próprias falas das educadoras.

## **4 REPENSANDO A TEORIA E A PRÁTICA: UMA ANÁLISE SOBRE O PENSAR E O AGIR PEDAGÓGICO NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA**

“... é necessário restituir ao conhecimento e à atividade cognitiva a alegria que foi pervertida sob a forma de ignorância.” (Pain, 1999, p.176)

A teoria alimenta-se da prática, assim como a prática qualifica-se na medida em que cria e se renova a partir da reflexão teórica. O esforço nesse espaço será o de relacionar os aspectos teóricos aqui aprofundados ao posicionamento das educadoras entrevistadas nessa pesquisa, buscando avançar na proposta de espaço escolar mais qualificado e refletindo sobre a contribuição da Psicopedagogia para o mesmo.

### **4.1 O desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e as dificuldades de aprendizagem na escola**

“Nunca há ação puramente intelectual, (...), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (...) sempre os dois intervêm, porque se implicam um ao outro.” (Piaget, 1998, p.36)

Analisar as dificuldades de aprendizagem, suas causas e manifestações, requer, antes de tudo, uma análise sobre as questões do desenvolvimento e do aprender humanos.

O desenvolvimento da criança na perspectiva da Psicopedagogia não pode ser pensado através de um só recorte – cognitivo ou afetivo. Caracterizando-se como campo de conhecimento interdisciplinar, a Psicopedagogia busca investigar o ato de aprender articulando as diferentes dimensões do sujeito que aprende. Objetiva-se,

então, nesse espaço, realizar uma breve reflexão sobre as relações entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, entendendo que tal compreensão constitui-se de grande importância ao psicopedagogo e ao educador em geral, contribuindo para uma práxis mais qualificada. Para tanto, será utilizada como base dessa reflexão a Epistemologia Genética de Jean Piaget, suas idéias em relação ao desenvolvimento da criança e os períodos de sucessão das aquisições operatórias de pensamento, bem como as relações que o autor faz entre o desenvolvimento afetivo e cognitivo. A partir dessa análise teórica, então, pretende-se buscar uma relação com as dificuldades de aprendizagem e sua prevenção, especialmente no âmbito escolar, utilizando as falas das professoras entrevistadas nessa pesquisa.

#### 4.1.1 O desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança

Ao abordar as questões do desenvolvimento mental da criança, Piaget (1998, p.22) analisa a relação entre o desenvolvimento cognitivo e afetivo, afirmando a importância de não dicotomizarmos o pensar sobre o desenvolvimento humano:

“ Existe, com efeito, um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual. (...) veremos que esse paralelismo se seguirá no curso de todo o desenvolvimento da infância e da adolescência. Tal constatação só surpreende quando se reparte, de acordo com o senso comum, a vida do espírito em dois compartimentos estanques: o dos sentimentos e o do pensamento. Mas nada é mais falso e superficial. Na realidade, o elemento que é preciso sempre focalizar, na análise da vida mental, é a ‘conduta’ propriamente dita (...) como um restabelecimento ou fortalecimento do equilíbrio. (...) Afetividade e inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda a conduta humana.”

O autor entende, desta forma, que a afetividade pode ser caracterizada por composições energéticas em relação aos objetos, através de ligações positivas ou negativas e que o aspecto cognitivo, por outro lado, corresponde às estruturas, aos esquemas de ação elementares e às operações concretas ou de lógica das proporções. Mesmo cumprindo funções diferenciadas, o cognitivo e o afetivo apresentam-se, no

seu mecanismo íntimo, como processos inconscientes, pois o sujeito não conhece as razões, fonte e ambivalência dos seus sentimentos, como também desconhece os mecanismos cognitivos relativos aos processos do pensamento, tendo apenas consciência relativa de seus resultados.

“Certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa da aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo(...) . Mas isso não significa que a afetividade engendre, nem mesmo modifique as estruturas cognitivas, cuja necessidade permanece intrínseca. De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética e outros de estruturas.” (Piaget, 1973, p.47)

Ao comentar a noção de inconsciente, tanto na teoria piagetiana quanto na Psicanálise de Freud, Paín (1999, p.20) refere que

“... uma noção de inconsciente capaz de conter, ao mesmo tempo, o sistema inconsciente cognitivo e o sistema inconsciente simbólico deve considerar uma formação , positiva e estruturante, objetivando a instauração de um universo compreensível e de um sujeito capaz de, nele, reconhecer seu desejo. O inconsciente não seria uma ausência de consciência, nem tampouco o lugar de idéias recalçadas, mas a usina única e permanente do pensamento.”

O período de vida do nascimento até o ingresso na escola, que corresponde aproximadamente aos seis, sete anos, é caracterizado por um desenvolvimento vertiginoso na criança, havendo a construção de inúmeros conceitos e um importante crescimento na vida afetiva. Aventurando-se na maravilhosa descoberta do *eu* e do *mundo*, a criança avança dos primeiros movimentos reflexos, dos movimentos circulares para, aos poucos, evoluir do plano prático, através de uma diferenciação progressiva, até um nível representativo das operações mentais, ultrapassando o nível das ações. Para Piaget (1998, p.8), “ ... o desenvolvimento da criança é um processo temporal por excelência.” Para o autor a criança tem muitas coisas a aprender e, diferentemente dos animais, as mudanças nas estruturas biológicas e psicológicas ocorridas durante todo o desenvolvimento humano requerem muito tempo. A Epistemologia Genética defende uma ordem de sucessão dos processos de operação

mental e desenvolvimento da inteligência, que deve ser considerada como constante, de caráter integrativo, onde uma operação mental nunca aparecerá antes de outra em alguns indivíduos e em outros não. Assim, a ordem de sucessão sempre será a mesma mas a cronologia dos estágios poderá ser variada, pois sofre a influência do meio social que contribui para o aparecimento, retardo, ou mesmo podendo impedir a manifestação de um estágio, dependendo também das experiências anteriores do sujeito e não só da maturação.

O desenvolvimento psíquico do ser humano inicia no nascimento e evolui na busca de um equilíbrio até a idade adulta. Sendo um processo de busca de uma equilibração progressiva e de superação de um estado de menor equilíbrio para um equilíbrio superior, esse processo de desenvolvimento se dá tanto do ponto de vista da inteligência quanto na vida afetiva e social.

Piaget (1998) define o processo de evolução da inteligência humana como uma busca em compreender e explicar as coisas e se dá a partir de períodos característicos e sucessivos com estruturas originais. As construções sucessivas de cada estágio permanecem nos estágios seguintes como subestruturas, sobre as quais se edificam novas aquisições.

É surpreendente analisarmos o desenvolvimento que se dá na criança do nascimento até a aquisição da linguagem por volta dos 24 meses. O período denominado por Piaget de *estágio sensório-motor* é decisivo para todo o desenvolvimento da vida psíquica do sujeito. Nesse período a criança, através da percepção e dos movimentos, pela assimilação sensório-motora, passa a conquistar o mundo que a rodeia. O período denominado sensório-motor pode ainda ser dividido em três subestágios: dos reflexos; da organização das percepções e hábitos; e da inteligência senso-motora propriamente dita. Assim, ao nascer, a vida mental da

criança é caracterizada pelos exercícios reflexos ou coordenações sensoriais e motoras de fundo hereditário, como a alimentação e sucção, por exemplo, entendidos por Piaget, não como uma manifestação mecânica, mas sim como a existência de uma assimilação senso-motora precoce. Aos poucos, os movimentos da sucção vão se ampliando, dando lugar a discriminações ou reconhecimentos práticos e a uma espécie de generalização da atividade, e o bebê já passa a coordenar os movimentos dos braços com a sucção. Nessa fase, a assimilação do real ao eu inicia-se pelo sugar. O bebê não tem a noção de seu próprio corpo. A exploração do espaço e dos objetos se dará através da boca, pelo sugar. Piaget (1973, p.19) referendando Freud, diz que “*a boca é o centro do mundo*”. Com efeito, Freud (1997, p.79) em sua teoria psicanalítica, aponta como início do desenvolvimento da organização sexual, a primeira fase das organizações pré-genitais, fase oral, onde “*o alvo sexual consiste na incorporação do objeto*”.

Rapidamente, o bebê passará para o olhar, o ouvir e para a utilização de movimentos próprios que lhe permitirão a manipulação de objetos. Desta forma, o prenúncio da assimilação mental, constituído pelos exercícios reflexos, vão tornando-se cada vez mais complexos, integrando e organizando hábitos e percepções, através da ação do sujeito sobre o mundo, sendo importante ponto de partida para a aquisição de novas condutas. Outras aquisições são importantes características desse período como, por exemplo, os gestos de virar a cabeça para seguir algum objeto ou ruído, o reconhecimento de algumas pessoas, o sorriso, a capacidade de preensão e posteriormente de manipulação dos objetos. A chamada *reação circular*, característica importante deste período, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sensório-motor, pois todos os movimentos do bebê são logo assimilados aos esquemas anteriores, construindo totalidades sempre mais amplas e

organizadas por diferenciações progressivas. Essas novas condutas experimentais, construídas a partir dos esquemas de ação senso-motores, as quais podemos chamar de inteligência prática ou conceito senso-motor, começam, gradativamente, a coordenarem-se entre si, por assimilação recíproca, assim como acontecerá mais tarde com as noções e conceitos a nível do pensamento representativo. Para Piaget (1998, p.20-21)

“... a consciência começa por um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência senso-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o próprio corpo aparece como um elemento entre os outros, e ao qual se opõe a vida interior, localizada neste corpo.”

É, ainda, na revolução intelectual própria do período sensório-motor, que acontecem, no plano da ação, a construção dos quatro processos fundamentais para todo o desenvolvimento do pensamento até a idade adulta, que são as categorias de **objeto, espaço, causalidade e tempo**, transformando-se posteriormente em noções de pensamento. Portanto, é nessa fase que a criança desenvolve a noção de objeto permanente, entendendo que um objeto existe mesmo longe do seu alcance sem que possamos percebê-lo. Com o advento do objeto permanente, por volta dos oito meses, a criança avança do seu egocentrismo inicial para a elaboração do universo exterior. Piaget (1973) refere existir relações entre o desenvolvimento cognitivo do esquema do *objeto permanente* e a evolução das *relações objetais* proposto na teoria freudiana. Aos poucos a criança vai estabelecendo relações entre os objetos e construindo uma totalidade, inclusive do seu próprio corpo.

“ Durante este período sensório-motor, tudo que é sentido e percebido será assimilado à atividade própria da criança. O próprio corpo da criança não está dissociado do mundo exterior e é neste sentido que Piaget fala de um egocentrismo integral. ” (Ajuriaguerra, [s.d.], p. 25)

Assim, é aproximadamente ao final do seu primeiro ano de vida que a criança terá a possibilidade de diferenciar-se do objeto, percebendo-o como independente de

seu corpo e movimento, compreendendo os deslocamentos desse objeto no espaço.

Em relação ao desenvolvimento afetivo, pode-se dizer que é nessa fase que a criança começa a perceber os sentimentos elementares ligados a sua própria ação como os primeiros medos, os sentimentos da satisfação e insatisfação, agradável e desagradável, o prazer, a dor, o sucesso e o fracasso, entendidos ainda dentro de um egocentrismo. Aos poucos, com a noção do objeto permanente e a evolução da inteligência, a criança avança no desenvolvimento da afetividade, através da objetivação dos sentimentos, que se diferenciam e multiplicam, projetando-os a outras atividades e situações e não apenas ao *eu*. Piaget (1998, p.24) refere que

“... a ‘escolha (afetiva) do objeto’, que a psicanálise opõe ao narcisismo corresponde à construção intelectual do objeto, assim como o narcisismo corresponderia à indiferenciação entre o mundo exterior e o eu.”<sup>13</sup>

No período denominado por Piaget como *pré-operatório*, entre dois e sete anos aproximadamente, a criança passa a viver novas experiências como a socialização da ação, a aparição do pensamento propriamente dito com base na linguagem interior e no sistema de signos e, ainda, com a interiorização da ação que passa do plano perceptivo e motor para o plano intuitivo e das experiências mentais. Nesse espaço, a linguagem e seu desenvolvimento tem lugar de destaque e contribui significativamente para as mudanças ocorridas com a criança, tanto a nível cognitivo quanto afetivo.

Entende-se, na perspectiva piagetiana, que existe inteligência de domínio sensório-motor antes da linguagem. Por outro lado, não existe pensamento antes da linguagem. O pensamento pode ser, então, como a inteligência interiorizada, que apoia-se não mais diretamente sobre a ação mas, sobretudo, na evocação simbólica

---

<sup>13</sup> Grifo do autor

através da linguagem e imagens mentais. Entre os dois e sete anos a criança vive um período extremamente importante no seu desenvolvimento pois nela

“... encontram-se todas as transições entre as duas formas extremas de pensamento, representadas em cada uma das duas etapas percorridas durante este período, sendo que a segunda domina pouco a pouco a primeira. A primeira destas formas é a do pensamento por incorporação ou assimilação puras, cujo egocentrismo exclui, por consequência, toda objetividade. A segunda destas formas é a do pensamento adaptado aos outros e ao real, que prepara assim, o pensamento lógico. Entre os dois se encontra a grande maioria dos atos do pensamento infantil que oscila entre estas direções.” (Piaget, 1998, p.28)

Esta fase de transição e transformação da inteligência na criança caracteriza-se, portanto, pela evolução da inteligência sensório-motora essencialmente prática do período anterior para uma forma mais elaborada de pensamento onde a linguagem, a representação mental e a socialização ocupam papel central e determinante. Assim, a criança passa a ser capaz de recordar e reconstituir situações passadas, evocando objetos ou condutas na sua ausência, podendo inclusive, antecipar futuras ações ou simplesmente utilizar-se da linguagem como forma de comunicação de ações não realizadas.

Neste período, onde o pensamento egocêntrico é característico, o jogo simbólico ou o jogo de imaginação e imitação aparece como organizador da ação da criança, inicialmente, no período sensório-motor, podendo ser chamado de jogo de exercício e, posteriormente, entre os sete e doze anos no período operatório-concreto, como jogo de regras. O jogo de exercício, predominantemente sensório-motor, organiza-se sem a presença do pensamento e é individual, não sendo expressão do convívio social e, portanto, ativa a percepção e o movimento. Já o jogo de regras caracteriza-se por determinadas regras, obrigações comuns às crianças que dele participam. O jogo simbólico, que aparece na primeira infância, entre as duas formas de jogos citados anteriormente, diz respeito a um pensamento individual, quase sem

a presença do coletivo e corresponde aos jogos de imaginação e imitação. Deve ser entendido como uma atividade real do pensamento, embora, ainda, na fase do desenvolvimento pré-operacional, seja considerado egocêntrico. A criança, principalmente dos três aos sete anos, quando a função simbólica tem um desenvolvimento significativo, passa a tomar consciência do mundo, ainda que deformado, através de atividades lúdicas, dos jogos simbólicos. De acordo com Ajuriaguerra ([s.d.], p.26), a criança

“... reproduz no jogo as situações que a impressionam (interessantes e incompreensíveis, devido à sua complexidade), pois ela não pode refletir sobre elas devido à incapacidade em separar o pensamento e a ação própria. Por outro lado, reproduz todas as ações vividas, assimilando-as a seus esquemas de ação e seus desejos (afetividade), transformando tudo aquilo que, na realidade, poderia lhe ser penoso, fazendo-as suportáveis ou mesmo agradáveis. O jogo simbólico seria, pois, para a criança, um meio de adaptação, tanto intelectual quanto afetivo. Os símbolos lúdicos do jogo têm um caráter muito pessoal e subjetivo.”

Desta forma, os jogos de imaginação e imitação buscam, sobretudo, transformar o real em função dos desejos do *eu*. Ao realizar tais jogos, a criança refaz suas experiências cotidianas, corrigindo-as a sua maneira e, desta forma, permitindo-se reviver todos os conflitos e prazeres vivenciados, buscando resolvê-los ou compensá-los. Pode-se dizer que o jogo simbólico e de imitação faz com que a criança possa criar uma ficção, através da qual ela complementa a realidade a partir das suas próprias necessidades, deformando a realidade ao *eu* e não submetendo-se a essa realidade. Assim, “... o jogo simbólico não é um esforço de assimilação do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade ao eu. ...” (Piaget, 1998, p.29)

Nesse espaço de jogo simbólico, a linguagem cumpre importante papel, pois fornece o instrumento fundamental para a construção imaginária, que é a imagem ou o símbolo. Sendo o jogo de imaginação ainda um processo egocêntrico de

pensamento, o símbolo constitui-se um signo individual, pois se utiliza de lembranças e vivências da criança, tendo, assim, um significado único para o sujeito. Piaget (1978) faz distinção entre a imitação vivenciada pela criança no estágio sensório-motor que é realizada sempre na presença do modelo, e a imitação realizada no período pré-operatório. Neste segundo período, a imitação é representativa ou seja, o sujeito imita o modelo de forma diferida, mesmo estando longe do mesmo, fundamentando-se, assim, na imagem mental.

“Na imitação propriamente representativa, (...) a imagem interior precede o gesto exterior, o qual copia assim um ‘modelo interno’ que assegura a continuidade entre o modelo real ausente e a reprodução imitativa.” (Piaget, 1978, p.353)

De acordo com Ramozzi-Chiarotino (1994, p.75-76) , a construção do real, entendida como o mundo dos objetos e acontecimentos, se dá através da aplicação dos esquemas de ação da criança ao meio. É através de seus esquemas que a criança constrói as propriedades do objeto, as regularidades da natureza e o limite da sua ação sobre o mundo, permitindo, assim, inserir-se no espaço e no tempo, percebendo as relações de causalidade. Para ela, numa perspectiva piagetiana,

“ ... a representação do mundo através de imagens, desenho e imitação diferida é ‘retirada’ do real, através de um processo de abstração reflexiva, e projetada em outro plano. (...) O importante é que haja abstração a partir da ação e projeção daquilo que foi abstraído da ação, pois é esta, (...), que dá significação às coisas e que é responsável pela ligação entre o significado e o significante, nas diferentes etapas da construção simbólica, que vai da imitação diferida ao levantamento de hipóteses no período formal. É a organização do real que permite à criança o estabelecimento do princípio da realidade, no sentido de que se torna capaz de distinguir as propriedades dos objetos, e as regularidades da Natureza do ‘faz-de-conta’ e das brincadeiras simbólicas.”<sup>14</sup>

Por outro lado, é nessa fase que a criança desenvolve o que Piaget chama de *pensamento intuitivo* que corresponde a uma forma mais adaptada de pensar o real, é

---

<sup>14</sup> Grifo do autor

a lógica da primeira infância. Os esquemas senso-motores do período anterior se prolongam, permanecendo numa pré-lógica, com o mecanismo da intuição, através da interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas ou mentais. É característico do pensamento da criança nessa fase a afirmação sem, no entanto, conseguir comprovar o que afirma, demonstrando uma carência argumentativa. Tal comportamento referenda a premissa de que o egocentrismo, ainda próprio dessa idade, impossibilita a indiferenciação do pensamento próprio, tendo dificuldades em aceitar o ponto de vista dos outros. Assim, a criança limita-se a designar os objetos pelo seu uso, não sabendo definir os conceitos que emprega.

“ ... toda a causalidade, desenvolvida na primeira infância, participa das mesmas características de: indiferenciação entre o psíquico e o físico e egocentrismo intelectual. As leis acessíveis à criança são confundidas com as leis morais e o determinismo com a obrigação: os barcos flutuam porque devem flutuar e a lua ilumina à noite ‘porque não é ela quem manda’...” (Piaget, 1998, p.32) <sup>15</sup>

Buscando explicar a importância de tal período, Piaget (1978) afirma que as formas mágico-fenomenistas, através da coordenação dos pontos de vista, vão pouco a pouco se descentralizando, provocando o que ele denomina de *cinemática intuitiva*, até alcançar a interpretação operatória. Por isso, o período intuitivo pode ser considerado, com efeito, o intermediário entre o pensamento pré-conceitual e o pensamento operatório.

Analisando o movimento da ação à operação na teoria de Piaget, Martí ( In: Coll et al., 1995) afirma que o autor divide o período do aparecimento da função simbólica, em torno de um ano e meio/dois anos, até a constituição das operações concretas, por volta de seis/sete anos, em duas etapas preparatórias às operações

---

<sup>15</sup> Grifo do autor

concretas: a primeira diz respeito ao pensamento simbólico e, a segunda, correspondente ao pensamento intuitivo. A etapa do pensamento simbólico e pré-conceitual caracteriza-se pelo aparecimento da função simbólica, que se manifesta de diferentes formas, ou seja, através da linguagem, do jogo simbólico, imitação diferida e imagem mental. Já a etapa do pensamento intuitivo corresponde às representações baseadas sobre configurações estáticas, próximas à percepção e pelo controle dos juízos por meio de regulações intuitivas, embora ainda não sejam operações. A criança, desta forma, tendo dificuldades de diferenciar com clareza o próprio eu do mundo exterior, manifesta seu pensamento de diferentes formas, denominadas por Piaget de *fenomenismo*, *finalismo*, *artificialismo* e *animismo*. O fenomenismo é a tendência da criança em estabelecer um laço causal entre fenômenos que são vistos como próximos por ela, como, por exemplo, acreditar que basta ter sono para que anoiteça. O finalismo diz respeito à crença de que cada coisa tem uma função e uma finalidade que justificam a sua existência e suas características, por exemplo, supor que as nuvens deslocam-se para algum lugar porque lá tenha que chover. No artificialismo, as coisas são consideradas, pela criança, como de fabricação e vontades humanas, então, os rios foram feitos pelo homem. E, finalmente, o animismo que corresponde à tendência da criança em dar vida e consciência a objetos e fenômenos inertes, por exemplo, o ursinho de pelúcia fala ou está triste.

“A intuição primária é apenas um esquema senso-motor transposto como ato de pensamento, herdando-lhe, naturalmente, as características. Mas estas constituem uma aquisição positiva, bastando prolongar esta ação interiorizada, no sentido da mobilidade reversível, para transformá-la em ‘operação’.” (Piaget, 1998, p.36) <sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Grifo do autor

A socialização cumpre papel fundamental tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para o afetivo. Assim como no período senso-motor, também no período pré-operatório o desenvolvimento da afetividade percorre caminho paralelo ao das funções intelectuais. De acordo com Piaget (1998, p.36),

“... em toda a conduta, as motivações e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto que as técnicas e o ajustamento dos meios empregados constituem o espaço cognitivo (senso-motor ou racional). Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema de matemática, interesses, valores, impressão de harmonia etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos ( o amor supõe a compreensão)”

Assim, é possível afirmar que em todas as condutas humanas os processos afetivos e cognitivos estarão sempre presentes, pois um se aplica ao outro. No período pré-operatório a afetividade é elemento fundamental, já que é nessa fase que a criança inicia sua socialização e passa a desenvolver os primeiros sentimentos interindividuais de afeição, simpatia e antipatia, o início dos sentimentos morais intuitivos ligados às relações entre crianças e adultos, como também as regularizações de interesses e valores, ainda vinculados, da mesma forma, ao pensamento intuitivo. É nessa fase, também, que a criança desenvolve os sentimentos de autovalorização, onde os sentimentos de superioridade ou inferioridade podem estar ligados tanto a fracassos reais quanto imaginários. Característico também da criança pré-operatória é a *pseudomentira*, já que obedecendo sua lógica e espontaneidade de pensamento, deforma o real, submetendo-o aos seus desejos. Aos poucos também os processos afetivos, sempre acompanhados dos processos cognitivos, vão avançando num sistema mais coerente e lógico em busca da autonomia, característica do período posterior.

A fase denominada por Piaget de **operatório-concreta**, que corresponde à faixa etária entre os sete e onze/doze anos, marca a entrada da criança no Ensino

Fundamental e é caracterizada por mudanças significativas, tanto do ponto de vista da inteligência, quanto da vida afetiva e da socialização, através da descentralização progressiva. Segundo Ajuriaguerra ([s.d.], p.27),

“... a coordenação das ações e das percepções que é a base do pensamento operatório individual, implica igualmente nas trocas entre os indivíduos. A criança não se limita a acumular informações. Ela as relaciona umas com as outras e, graças, a esta confrontação de enunciados verbais de diferentes pessoas, toma também consciência de seu próprio pensamento, em comparação aos pensamentos alheios.”

Nessa fase, portanto, a criança, avançando do comportamento egocêntrico do período precedente, é capaz de colaborar efetivamente num grupo de iguais e, por outro lado, concentrar-se individualmente, quando necessário. O sincretismo da linguagem egocêntrica dá lugar à necessidade de justificação lógica das idéias, possibilitando a dissociação dos pensamentos próprios com os dos outros, podendo coordená-los. A criança, nessa fase, passa a pensar antes de agir, o que implica o processo extremamente complexo da reflexão. O jogo de regras tem lugar de destaque juntamente com as brincadeiras coletivas, contribuindo não só para o desenvolvimento da socialização, como também para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Piaget (1973) aponta correlações entre os estágios cognitivos por ele desenvolvidos e os estágios de desenvolvimento afetivo postulados por Freud, na medida em que a lógica das relações de reciprocidade em conexão com a formação das operações reversíveis acontece paralelamente ao domínio dos sentimentos morais, através do enfraquecimento dos efeitos do superego e da autoridade pela supremacia dos sentimentos de justiça e da reciprocidade moral e afetiva.

Conforme afirma Piaget (1998, p.42),

“... toda conduta humana é ao mesmo tempo social e individual.(..) sob este duplo aspecto, a criança começa a se liberar do seu egocentrismo social e intelectual, tornando-se, então, capaz de novas coordenações, que serão da maior importância, tanto para a inteligência, quanto para a afetividade. Para a inteligência, trata-se do início da construção da lógica, que constituiu, precisamente, o sistema das relações que permite a coordenação dos pontos de vista entre si. (...) Para a afetividade, o mesmo sistema de coordenações sociais e individuais produz uma moral de cooperação e de autonomia pessoal, em oposição à moral intuitiva de heteronomia característica das crianças. (...) este novo sistema de valores representa, no campo afetivo, o equivalente da lógica para a inteligência....”

O pensamento operatório concreto, abandonando a pré-lógica de causalidade e representação do mundo moldadas na atividade própria, passa a dar lugar a novas formas de explicação do real. Algumas estruturas de pensamento são decorrentes dessa transformação, características dessa fase como a causalidade fundada no princípio da identidade, a classificação e a seriação possibilitando as noções de conservação através da invariância da substância de peso e volume e, conseqüentemente, a possibilidade de coordenar operações no sentido da reversibilidade. A lógica de pensamento nesse período é basicamente direcionada aos objetos manipuláveis. Para Piaget, a noção de *estruturas de conjunto*, próprias desta fase, são fundamentais para a elaboração do pensamento, pois “... é uma lógica no sentido em que as operações estão coordenadas, agrupadas em sistemas de conjunto, que têm suas leis como totalidades ...” (Piaget, 1973, p.24)

Por volta dos doze anos inicia-se o estágio do **pensamento formal**, onde a criança avança do raciocínio sobre os objetos manipuláveis, tornando-se capaz de uma lógica e raciocínios dedutivos, sobre hipóteses e sobre proposições. Essa fase corresponde ao início da adolescência, onde a sexualidade assume papel preponderante no desenvolvimento do indivíduo, constituindo-se em elemento desestruturante em muitos momentos, o que Piaget (1998, p.57) chama de “*desequilíbrio provisório*”, afirmando que sempre a passagem de um estágio para

outro provoca algumas oscilações temporárias. O autor refere que as conquistas próprias da adolescência asseguram, tanto ao pensamento quanto à afetividade, um equilíbrio superior ao existente na segunda infância.

Assim, nesse período o sujeito avança para a possibilidade de reflexão livre e destacada do real, passando do pensamento concreto para o formal, que tem como característica principal a capacidade *hipotético-dedutiva*. De acordo com Ajuriaguerra ([s.d.], p. 28 ),

“ ... defrontando-se com problemas a resolver, o adolescente manipula os dados experimentais, para formular as hipóteses. Isto é, ele apercebe-se do possível e não somente, como antes da realidade que ele constata no presente. (...) Ele as confronta graças a utilização de um sistema de operações inteiramente reversível, deduzindo verdades cada vez mais gerais.”

A fase da adolescência caracteriza-se pela crença na onipotência da reflexão, correspondendo a um egocentrismo intelectual que pode ser comparado ao lactente, onde o mundo deve submeter-se aos sistemas e não ao contrário. Segundo Piaget (1998, p.60),

“... é a idade da metafísica por excelência: o eu é forte bastante para reconstituir o Universo e suficientemente grande para incorporá-lo. (...) o egocentrismo metafísico encontra, pouco a pouco, uma correção na reconciliação entre o pensamento formal e a realidade. O equilíbrio é atingido quando a reflexão compreende que sua função não é contradizer, mas, se adiantar e interpretar a experiência. Esse equilíbrio, então, ultrapassa amplamente o do pensamento concreto, pois, além do mundo real, engloba as construções indefinidas da dedução racional e da vida interior.”

Como nos outros estágios do desenvolvimento, também no estágio formal o desenvolvimento afetivo transcorre sempre aliado ao cognitivo. Assim, paralelamente às operações formais também a vida social e afetiva do adolescente evolui, encaminhando-se para a definição de sua personalidade e inserção na vida adulta. A perspectiva piagetiana do desenvolvimento defende a idéia de que a personalidade só poderá ser considerada como constituída, quando o sujeito for

capaz de determinar um *programa de vida*, o que implica disciplina e possibilidade de cooperação. Ora, isso só ocorre quando existe a possibilidade de certas condições intelectuais, obtidas a partir do pensamento formal, como o pensamento e reflexão livres e a capacidade hipotético-dedutiva.

Ao refletir-se sobre o processo sucessivo das etapas do desenvolvimento, percebe-se o quanto a vida humana exige um grande esforço de adaptação e conquistas incessantes. O sucesso desse desenvolvimento, adaptação e conquistas, por certo, dependerá do desenvolvimento biológico do sujeito, porém, em grande parte, dependerá, também, da qualidade das relações que esse sujeito estabelecer com seu meio, com os adultos e com seus pares. A qualificação destas relações é, em grande medida, responsabilidade da escola, espaço socialmente reconhecido para a socialização da cultura e dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, e dos educadores, profissionais responsáveis pela organização desse espaço escolar. Deverão, eles, oferecer, às crianças e aos adolescentes, as melhores e mais adequadas possibilidades cognitivas e afetivas para a otimização de seu desenvolvimento, pois “... na realidade, a tendência mais aprofundada de toda a atividade humana é a marcha para o equilíbrio. E a razão – que exprime as formas superiores deste equilíbrio – reúne nela a inteligência e a afetividade.” (Piaget, 1998, p.65)

#### 4.1.2 As dificuldades de aprendizagem na escola

Ao longo de seu desenvolvimento o sujeito constrói o conhecimento do mundo e de si próprio. As dificuldades de aprendizagem manifestam-se, sob diferentes formas, muitas vezes impedindo o sujeito de apropriar-se de determinados conceitos e operações mentais, prejudicando o pleno desenvolvimento do mesmo.

Para o campo teórico da Psicopedagogia, a dificuldade de aprendizagem pode ser entendida como o sintoma de uma dinâmica de relações entre o sujeito que “*não aprende*” e o meio familiar e social em que vive, onde esse não aprender tem um significado. A dificuldade de aprendizagem sintoma indica a repressão da possibilidade de aprender pois, nesse caso, a aprendizagem tem um significado.

“... a ignorância apresenta-se (...) como representante de uma relação patológica entre o sujeito e o conhecimento. Para Freud, também o déficit cognitivo pode constituir um sintoma. Ele supõe, então, que houve um recalçamento prévio de um acontecimento cuja função constitui a significação substituída.” (Paín, 1999, p.174)

Por outro lado, muitas vezes a dificuldade de aprendizagem pode corresponder à manifestação do sujeito em oposição a uma prática escolar inadequada. Para a mesma autora, as perturbações na aprendizagem podem ser consideradas como formas que ameaçam a normalidade do processo. Porém, é preciso destacar o fato de que não podem ser consideradas, nessas circunstâncias, apenas as crianças com baixo nível intelectual, mas também aquelas que não apresentam tal *déficit* e igualmente apresentam dificuldades para aprender. Assim, tanto nas dificuldades de aprendizagem sintoma, quanto nos processos reativos, a dificuldade de aprendizagem não deve ser entendida como uma situação permanente, mas passível de ser revertida a partir de uma intervenção adequada, tanto em caráter clínico quanto institucional, compensando e resgatando a dinâmica de aprendizagem do sujeito. A dificuldade de aprendizagem precisa ser analisada, sobretudo, em sua relação, impedindo uma simplificação ingênua do fenômeno.

“ ... lembremos que existem dois tipos de condições para a aprendizagem: as externas, que definem o campo do estímulo, e as internas que definem o sujeito. Umas e outras podem estudar-se em seu aspecto dinâmico, como processos, e em seu aspecto estrutural como sistemas. A combinatória de tais condições nos leva a uma definição operacional da aprendizagem, pois determina as variáveis de sua ocorrência. ” (Paín, 1999, p.25)

Desta forma, na perspectiva da Psicopedagogia Institucional, se faz necessário lançar um olhar especial sobre as dificuldades de aprendizagem denominadas *processos reativos*. Os comportamentos reativos em relação às propostas escolares acontecem quando a escola desconsidera a aprendizagem como um processo dinâmico, que precisa levar em conta o desenvolvimento do sujeito aprendiz e sua relação com o contexto sócio-econômico-cultural. Neste caso, o currículo, o planejamento escolar, e as atividades didático-pedagógicas assumem um caráter mecânico e sem significação para os alunos. Percebe-se, assim, existir um choque cultural e ideológico entre a escola e as vivências culturais e sociais das crianças ou adolescentes. Essa situação torna-se ainda mais grave quando a escola, além de desconsiderar as vivências sociais e culturais de seus alunos, ainda desconsidera também seus processos cognitivos e suas hipóteses em relação ao conhecimento, tendo como ponto de partida para a organização do planejamento pedagógico um *ideal de aluno* para cada etapa da escolarização, o que, muitas vezes, não corresponde à realidade. Para Cordié (1996, p.32), a criança de classes sócio-econômicas menos favorecidas, que ingressa no Ensino Fundamental, não tendo frequentado a pré-escola, com pobreza na troca com o meio, dificuldades de domínio da linguagem e de outras experiências terão

“... no início, as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Isto poderia ser apenas um simples atraso, uma defasagem em relação a outras crianças mais favorecidas no início. Será mais grave se a exigência escolar for tanta que ultrapasse de longe as capacidades de aprendizagem imediata da criança. Um sentimento de fracasso aparece então. ...”

Várias manifestações, então, a partir desse sentimento de fracasso, sob formas de comportamento reativos, poderão advir de um contexto escolar onde não haja uma proposta pedagógica adequada, partindo da realidade, história e processos cognitivos dos seus alunos. A autora acima citada refere três formas de expressão

dessas dificuldades. Duas delas dizem respeito à negação da escola em relação ao processo e dificuldades dos alunos. A primeira, representa a reação da criança como forma de *não passividade* frente ao fracasso e exclusão, o que é demonstrado através dos chamados distúrbios de comportamento ou indisciplina. A segunda, aponta para a *aceitação do fracasso* por parte da criança, identificando-se como um mau aluno, sendo rotulada de débil e assumindo uma postura de passividade, tornando-se muito difícil para a criança *desidentificar-se* desse lugar. A terceira forma, diferentemente das anteriores, corresponde a uma *flexibilidade da escola* em lidar com as dificuldades dos alunos, não delimitando os tempos de aprendizagem, encorajando os esforços e progressos conseguidos. Para a Cordié (1996, p.34),

“ ... ainda há nessas turmas um pouco desta alegria ligada às aprendizagens lúdicas que a criança conhecia na pré-escola. Se pais e professores são menos angustiados, a criança é mais disponível em seu novo papel de estudante. ”

Entretanto, constata-se através das entrevistas realizadas nesse estudo que, no cotidiano escolar, a criança que não responde às propostas escolares, não modificando seu comportamento e não avançando nas suas hipóteses em relação ao conhecimento, apesar de diferentes formas de intervenções pedagógicas, é alvo de preocupação e tensão para essas educadoras, impondo desafios ao fazer pedagógico. No posicionamento das professoras entrevistadas, percebe-se que a dificuldade de aprendizagem, para elas, não mais é entendida como uma questão apenas do aluno, mas o resultado de um somatório de fatores interligados, abrangendo desde a realidade do aluno, sua cultura, as relações familiares, as questões orgânicas, bem como a inadequação das propostas escolares e intervenção pedagógica.

*“Então eu acho que as dificuldades de aprendizagem têm “n” fatores, desde o próprio professor que não consegue lidar, questões familiares que o aluno traz e, na interação em sala de aula, a gente não consegue fazer com que o aluno avance, e esta é preocupação maior.” (L.V., Anexo 7, Entrevista 7, p.243)<sup>17</sup>*

Através da fala da professora, observa-se que essa inter-relação de fatores aparece contextualizada na sala de aula sob a forma de dificuldade de aprendizagem e que tenderá a cristalizar-se na medida em que não forem organizadas propostas adequadas às reais necessidades desses alunos. Se pensarmos a aprendizagem numa perspectiva interacionista, como fruto da relação do sujeito com o meio, podemos entender, conforme explicita uma das professoras entrevistadas, que a criança com dificuldades no processo ensino-aprendizagem não apresenta “defasagens de conhecimento, são defasagens de experiências” (A, Anexo 7, Entrevista 5, p.218).

*“As perturbações de aprendizagem são uma forma de ignorância que afetam o desenvolvimento. Elas dependem daquilo que, no conhecimento, é vivido como ausência, mistério, insuficiência, segredo, inadequação, enigma. A edificação do conhecimento não se realiza ao acaso, mas sobre o terreno que a ignorância designar-lhe com a obstinação do não-sentido.” (Paín, 1999, p.177)*

Ao analisar o desafio que se impõe aos educadores e profissionais da área em relação àquelas crianças que “não aprendem e não se sabe por quê” pois não apresentam nenhum prejuízo orgânico ou outro comprometimento, Ramozzi-Chiarottino (1994, p.74), afirma que

*“... as crianças que são incapazes de aprender, de conhecer ou de atribuir significado devem, por hipótese, ter alguma deficiência em algum dos ‘elementos’ ou em algum dos momentos que formam o processo cognitivo, o qual se explica na construção endógena das estruturas mentais em suas relações com a organização do real, a capacidade de representação e a linguagem.”*

---

<sup>17</sup> Optou-se por manter a forma original das falas das professoras na entrevista, não alterando a gramática. As mesmas serão diferenciadas das citações dos teóricos pelo tipo de letra em itálico.

É possível afirmar, portanto, que as dificuldades oriundas desse processo apresentam-se ao educador como um grande conflito, na medida em que desafiam a teoria, pois mostram que, na realidade, nem sempre poderemos esperar de uma criança aquilo que, teoricamente, deveria ser enquanto fase do desenvolvimento operatório do pensamento humano. Faz-se necessário, além da flexibilização do planejamento escolar e do respeito ao processo dos alunos, conforme exposto acima, que o educador tenha um espaço de investigação criteriosa de cada aluno e do grupo como um todo. Essa investigação, necessariamente, antecede o planejamento, qualificando-o. Desta forma, não bastam apenas conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil, mas, sobretudo, a possibilidade de identificar nos alunos os espaços ou rupturas no seu desenvolvimento, a repercussão desses vazios em relação aos novos conhecimentos a serem construídos e a possibilidade de criação de estratégias de intervenção adequadas, que viabilizem o desenvolvimento pleno do grupo de alunos e, conseqüentemente, o sucesso escolar. Construir o espaço escolar proposto por Cordié (conforme citação da p.85), onde os educadores e pais possam ser menos angustiados, flexibilizando propostas pedagógicas, implica desafiar a história da escola e seu fracasso. A Psicopedagogia Institucional insere-se nesse contexto como a possibilidade da construção de um espaço de trocas e reflexão teórico-prática, onde o assessoramento ao professor pode trazer a superação desses conflitos e impasses que se impõem no cotidiano escolar, de maneira a criar novas formas de compreensão e ação no processo de aprendizagem dos alunos, buscando evitar as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar.

#### 4.1.3 A prevenção das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar

O desafio que se coloca à escola, em relação à prevenção das dificuldades de

aprendizagem, é o de criar um espaço onde a criança tenha um bom ambiente para a construção do conhecimento, um local que lhe dê condições de interagir com uma diversidade de materiais e com o grupo de pares. Um espaço, onde acima de tudo lhe seja possível criar. Um espaço que ouse inovar através de uma nova didática que atenda a cada aluno e a todos.

“A questão que se coloca é a da garantia de que essa ciência seja propriedade de todos. Não é a didática que vai garantir a igualdade, mas é possível que todos possam se apropriar dela.

Portanto, não se trata de fazer uma pedagogia com rigor científico e de dar a todos o direito de se apropriar dela. Trata-se de fazer um método, uma programação, um modo de acesso ao conhecimento, que se construa cientificamente. Entretanto, não são os métodos em si, mas os critérios sobre os quais esses métodos são construídos.” (Paín, 1995, p.17)

A construção desse espaço de sala de aula com um novo método, conforme propõe Paín, que seja do acesso de todos, implica a necessidade de uma organização e de um planejamento sério e criterioso por parte do educador. Esse planejamento pressupõe, antes de mais nada, uma pesquisa detalhada de cada um dos alunos. O educador pesquisador, que se propõe a instituir no seu espaço de sala de aula um lugar de prevenção, precisa investigar a história de vida dos alunos, levantando possíveis causas de dificuldades de aprendizagem e quais são as condições que essa criança tem em casa e na sua comunidade.

Segundo Piaget (1973, p.23), no desenvolvimento das crianças “... existem atrasos ou adiantamentos devido à ação da vida social ...”. Ora, baseando-se nessa assertiva, é possível afirmar que um planejamento pedagógico que não lança um olhar sobre as experiências anteriores da criança, como forma de melhor entender o seu processo cognitivo e afetivo, corre sério risco de tornar-se frágil e inadequado. Para o mesmo teórico existem quatro fatores que interferem nas variações, na velocidade e na duração do desenvolvimento infantil. O primeiro desses fatores diz respeito à hereditariedade, à maturação interna, que tem papel importante, mas

insuficiente para explicar o desenvolvimento da criança, e não pode ser considerado isoladamente. É preciso associá-lo à aprendizagem e à experiência. O segundo fator corresponde à experiência física e à ação sobre os objetos. Assim como a hereditariedade, também a experiência física e a ação sobre os objetos têm papel fundamental para explicar o desenvolvimento, mas não se sustentam sozinhas. A experiência do sujeito é fundamental, porém seria em vão sem a lógica. O terceiro fator diz respeito à transmissão social, ao fator educativo. Este fator tem papel determinante, mas a exemplo dos outros, também é insuficiente por si só. Porém, o fator educativo impõe, neste momento, uma reflexão mais aprofundada, por corresponder ao foco deste estudo. Diz Piaget (1973, p.30)

“ ... para que uma transmissão seja possível entre o adulto e a criança ou entre o meio social e a criança educada, é necessário haver assimilação pela criança do que lhe procuram inculcar do exterior. Ora, essa assimilação é sempre condicionada pelas leis desse desenvolvimento parcialmente espontâneo.”

Pode-se afirmar, desta forma, que qualquer transmissão social, em especial as ocorridas no espaço escolar, onde os adultos responsáveis pela relação de ensino-aprendizagem são profissionais e que, teoricamente, devem conhecer os processos de desenvolvimento da criança, precisa ser pensada a partir das possibilidades dos alunos. O quarto fator, o fator de equilíbrio, confirma a afirmação acima, na medida em que indica o equilíbrio entre os três anteriores. Certamente este fator, que é fundamental para o processo de desenvolvimento, soma-se aos três primeiros, pois toda a equilíbrio corresponde a uma nova descoberta, uma nova noção que, através de um jogo de regulações e compensações, busca atingir uma coerência. Essa busca de coerência corresponde a uma equilíbrio progressiva em relação aos conflitos impostos pelo meio externo.

Assim, o olhar investigativo voltado à cultura da comunidade, bem como à família e ao próprio aluno, poderá indicar pistas valiosas sobre o desenvolvimento do aluno e do equilíbrio desses quatro fatores propostos por Piaget, bem como do significado da aprendizagem, da escrita, da leitura, da construção do número e, até, da não-aprendizagem. É necessário, portanto, que se busque “*conhecimento para tentar entender*” (LV., Anexo 7, Entrevista 7, p.244).

O entendimento dos processos de construção do conhecimento dos alunos, suas hipóteses, sua cultura são, pois, a base para a organização do planejamento e da intervenção pedagógica. Muitas são as possibilidades de intervenção pedagógica relatadas pelas professoras entrevistadas, na prevenção das dificuldades de aprendizagem a partir do diagnóstico inicial e cotidiano dos alunos: o reviver, retomando simbolicamente situações vivenciadas, ou não, pelo aluno; o uso de diferentes tipos de materiais, possibilitando a exploração concreta; trabalhos com diferentes tipos de textos e suportes lingüísticos; materiais e atividades que desenvolvam as noções matemáticas, jogos que desenvolvam as noções de classificação, seriação, conservação, etc... . Referindo-se especificamente ao jogo simbólico, uma das professoras refere que

*“... pretende com este trabalho que todos aquelas faltas que eles tiveram, eles consigam reorganizar e partir dali para um novo desejo de aprender, de saber outras coisas e também para conhecimento deles.”* (L., Anexo 7, Entrevista 1, p.177)

Percebe-se que as educadoras entrevistadas buscam atividades didático-pedagógicas que venham possibilitar a exploração dos objetos, a experiência física e a troca com o meio social através do jogo, por exemplo. O jogo simbólico, através da brincadeira do faz-de-conta, (Anexo 8: 2.Prevenção das dificuldades de aprendizagem e 4.Papel da professora nas dificuldades de aprendizagem) é referido

muitas vezes pelas professoras, durante as entrevistas, como possibilidade de reviver situações cotidianas, auxiliando na construção e reconstrução da representação mental e construção do real pela criança. Para Gillig (1999, p. 183),

“ O jogo simbólico em trabalho psicopedagógico tira suas referências tanto de Freud quanto de Piaget. (...) Certamente o jogo simbólico tem uma função de liquidação dos conflitos e de realização de desejos que ficaram sem resposta real. (...) o jogo simbólico se insere também na gênese do pensamento e que é um ponto de passagem obrigatório entre os esquemas sensório-motores e a instalação dos esquemas conceituais do pensamento cognitivo.”

Considera-se, pois, que o jogo simbólico ou o jogo do faz-de-conta pode ser uma atividade prazerosa que auxilie a criança no seu desenvolvimento, tanto cognitivo como afetivo, bem como na aprendizagem escolar. O jogo simbólico, associado a outros espaços de exploração ativa do mundo e dos objetos, conforme indicado pelas educadoras entrevistadas, auxiliará as crianças na construção do real, desenvolvendo sua capacidade de operar, de falar e de representar, de aprender e se desenvolver cognitivamente e afetivamente.

“ Se uma criança não tem as noções de espaço e tempo, se não conhece as propriedades dos objetos, se não adquiriu a noção de causalidade graças à qual se entende a Natureza, se não conhece os limites de sua ação para transformar o mundo, ela não poderá representá-lo adequadamente através de imagens.” (Ramoschi-Chiarottino, 1994, p.87)

Tais situações, portanto, tornam-se importantes espaços de aprendizagem para as crianças, como também para os professores que, se estiverem atentos, utilizando-se da observação sistemática, poderão obter, cotidianamente, dados bastante ricos sobre os processos de desenvolvimento, hipóteses e significações de seus alunos em relação a si mesmos, ao meio que os cerca e ao conhecimento.

A intervenção com a família e a busca de ajuda de profissionais especializados (Anexo 8: 2.Prevenção das dificuldades de aprendizagem e 4.Papel da professora nas dificuldades de aprendizagem) também são alternativas de

prevenção das dificuldades de aprendizagem apontadas pelas professoras entrevistadas. Se as dificuldades de aprendizagem, enquanto processo reativo, se dão em função das diferenças de ideologia entre a escola e a família, esta última precisa ser alvo de muito investimento do professor. É a família que poderá nos oferecer importantes informações sobre o desenvolvimento anterior da criança. É a família também que, responsável pela maior parte das aprendizagens da criança que precederam a escola, incidiu sobre a organização da modalidade de aprendizagem da criança. Portanto, muitas das questões necessárias à aprendizagem escolar, como a autonomia por exemplo, deverão ser discutidas com a família. Esse espaço de trocas que deve se estabelecer entre escola e família certamente ultrapassa os históricos espaços de queixas, onde a escola depositava no aluno e na família a *culpa* do fracasso escolar cristalizando o *lugar de quem não aprende* e não contribuindo para o desenvolvimento da criança e a qualificação das relações de aprendizagem na família. Antes, esse é um espaço de trocas e de aprendizagem, tanto para a escola como para a família. Para Winnicott (1997, p.130 – 131),

“... quando examinamos esse fenômeno evolutivo que se inicia com o cuidado materno e prolonga-se até o interesse da família com os filhos adolescentes, não podemos deixar de notar a necessidade humana de ter um círculo cada vez mais largo proporcionando cuidado ao indivíduo, bem como a necessidade que o indivíduo tem de inserir-se num contexto que possa, de tempos em tempos, aceitar uma contribuição sua nascida de um impulso de criatividade ou generosidade. Todos esses círculos por largos e vastos que sejam, identificam-se ao colo, aos braços e aos cuidados da mãe.”

Assim, esse espaço de trabalho da escola com a família deve ser um espaço rico de trocas, valorizando as possibilidades de cada um, onde todos possam sentir-se acolhidos, refletindo para acolher e atender as necessidades das crianças.

Por outro lado, a busca de auxílio de outros profissionais, apontada pelas educadoras como possibilidade de prevenção das dificuldades de aprendizagem

(Anexo 9: 1.1 Prevenção das dificuldades de aprendizagem), também é procedente. Conforme Paín (1989), vários fatores podem contribuir para o aparecimento dos problemas de aprendizagem. Alguns deles como os fatores orgânicos ( situações de perda de audição ou visão, lesões cerebrais ou outras situações envolvendo o sistema nervoso central), os fatores específicos (como os transtornos de adequação na área percepto-motora) e os fatores psicógenos (relacionados às questões psíquicas, inconscientes), podem impor a necessidade de busca de ajuda, pela escola e família, de uma avaliação especializada e, possivelmente, a intervenção de outro profissional que possa auxiliar a criança , através de uma trabalho pontual em relação à dificuldade apresentanda. Um quarto fator apontado pela autora diz respeito aos fatores ambientais, relacionados tanto ao meio social e cultural em que vive a criança, quanto ao contexto escolar, que poderá contribuir, ou não, para o surgimento dos problemas de aprendizagem , conforme já analisado anteriormente neste capítulo.

Uma das professoras entrevistadas, porém, levanta uma questão que merece destaque para reflexão:

*“... acho que na escola a gente não trabalha muito com prevenção, na escola a gente trabalha com as coisas que já estão acontecendo, quando a dificuldade é apresentada, que a criança ou já chega com a dificuldade (...) na escola ou que a criança, no decorrer do trabalho vai apresentando. Mas a escola muito pouco faz para prevenir isso, a escola já trabalha com o tratamento e não com a prevenção. Quando a dificuldade já está instalada, é que a gente começa a trabalhar. É claro que a gente tem um trabalho de planejamento e organização para que isso não ocorra e a coisa vá fluindo, mas acho que quando apresenta a dificuldade, a prevenção já deveria ter ocorrido, a coisa já vai mais para parte resolvida.”(LH., Anexo 7. Entrevista 2, p.183 )*

Pode-se apontar aqui pelo menos dois focos para reflexão. O primeiro diz respeito à necessidade da construção de um espaço de ação preventiva da Psicopedagogia anterior à escola, nas creches, postos de saúde, centros comunitários,

dentre outros. Esse espaço profilático da Psicopedagogia em espaços comunitários associados a outros profissionais da área da saúde, serviço social e educação, certamente trataria da intervenção com a família e profissionais envolvidos no atendimento das crianças de zero a seis anos , na informação e formação sobre o desenvolvimento da criança e das relações necessárias a ele, contribuindo com os processos de construção do conhecimento , pois

“... o sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece e é sujeito a esse conhecimento (...) Através do conhecimento ele se constitui como ser humano e vai poder se definir como sujeito, como aquele lugar não repetível que cada um considera destino.” (Paín, 1995, p. 15)

O segundo foco diz respeito à própria escola, em especial às etapas iniciais da Educação Infantil e Ensino Fundamental. A gravidade da questão colocada pela professora, de que a escola não faz prevenção, mas trabalha com uma realidade já instalada, indica que muitas crianças vêm para a escola com dificuldades. Esse fato reforça a questão central da presente pesquisa, isto é a prevenção das dificuldades de aprendizagem através de um diagnóstico criterioso dos alunos como possibilidade de conhecer o processo de cada um. Assim, com base na teoria psicopedagógica, pode-se construir uma intervenção adequada às necessidades do mesmo e um ambiente de aprendizagem capaz de auxiliá-los efetivamente no desenvolvimento de suas hipóteses cognitivas, bem como uma boa e sadia relação com a aprendizagem e a escola, já que é no espaço escolar onde

“ ... ao mesmo tempo que promovemos um conhecimento, promovemos também a emergência de sujeitos que se sentem mais seguros, capazes, felizes, na medida em que dominam , ou se apropriam do conhecimento transmitido. Permitir à criança apropriar-se de um conhecimento é permitir-lhe fortificar seu ego, na medida em que ela pode se constituir em uma personalidade mais segura, mais dominante e mais responsável. Para o educador esses dois aspectos aparecem ao mesmo tempo.” (Paín, 1995, p.16)

Nesta perspectiva, considerando o quadro da educação em nosso país, ainda assim estaríamos trabalhando na ótica da prevenção das dificuldades de aprendizagem.

#### 4.1.4 O papel do professor nas dificuldades de aprendizagem

Numa perspectiva crítica e dialética da educação, a ação educativa, acima de tudo, tem uma função social. Como função social, a ação educativa assume o desafio de formar cidadãos críticos, participativos que sejam capazes de transformar o meio social em que vivem e a sociedade como um todo. Para tanto, antes de mais nada, faz-se necessário transformar as relações no interior da escola, bem como as relações de aprendizagem na sala de aula, visando primeiramente a prevenção do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem.

*“ ... em primeiro lugar, tem-se que ter responsabilidade. Começando pela função da gente, (...) função social (...) O nosso papel, enquanto professores, nessa comunidade, (...) é muito importante, é primordial no processo de aprendizagem. ... ” (C. Anexo 7. Entrevista 3, p.198)*

Assumir com responsabilidade o lugar de educador desencadeador das transformações das relações de aprendizagem requer, antes de mais nada, uma postura de educador pesquisador, um espírito de busca, de investigação dos processos de aprendizagem dos alunos e do seu contexto sócio-político-cultural, bem como da busca teórica, do conhecimento do desenvolvimento infantil. Um educador

*“... que realmente tenha esse espírito da busca porque cada vez mais estão surgindo situações problemáticas que a gente não pode ficar parada(...) tem que estar sempre à disposição para inovar, questionar as coisas que aparecem, realmente tomar consciência e aprender, aprender, constantemente. ” (S. Anexo 7. Entrevista 6, p.232-233)*

Para as professoras entrevistadas, essa busca tem início no diagnóstico, onde o psicopedagogo poderá auxiliar na leitura dos dados levantados, buscando entender

a dificuldade do aluno, e na criação de estratégias pedagógicas e psicopedagógicas possíveis. Para Piaget (1998, p.16),

“... os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completá-las em sentido de melhor equilíbrio.”

Tendo como base essa afirmação de Piaget, percebe-se o quão fundamental é a investigação da vida pregressa da criança, tanto no que diz respeito ao seu desenvolvimento afetivo, quanto cognitivo. O professor que desenvolve um perfil profissional investigador é aquele que não se contentará em organizar um planejamento superficial, mas organizará um espaço pedagógico que contemple a sucessão dos instrumentos lógicos que a criança dispõe para a construção de novos esquemas operatórios.

As entrevistas iniciais com a família, a retomada das mesmas, quando necessário, auxiliam o educador na apropriação das características da criança pelo professor de forma a organizar o currículo e as intervenções pedagógicas. Para as professoras que participaram do processo psicopedagógico institucional e que utilizam a dinâmica instituída através do mesmo, as entrevistas iniciais com a família contribuem na construção do planejamento pedagógico pois é “... *fundamental na proposta de aprendizagem ter esta realidade, ter este diagnóstico bem feito, isso presente, até para poder entender ...*” (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p.247)

A entrevista de história vital proposta por Paín reconstitui a história de vida da criança, possibilitando a investigação e melhor compreensão do desenvolvimento afetivo e cognitivo dos alunos.

“... o presente afetivo é bem determinado, como mostrou Freud, pelo passado do indivíduo, mas o passado é ele mesmo incessantemente reestruturado pelo presente. Ora, isso é profundamente verdadeiro nos sistemas cognitivos e é porque a tomada de consciência é sempre em parte uma reorganização e não somente uma tradução ou uma evocação.” (Paín, 1973, p 43)

O diagnóstico, portanto, como proposta de investigação constante, permite a tomada de consciência do educador em relação ao *pensar e sentir* dos alunos, suas hipóteses de pensamento, vínculos e significação em relação ao aprender, possibilitando um olhar individual de cada aluno e ao mesmo tempo uma visão diagnóstica de conjunto do grupo de alunos em relação à “*quantidade de fatores que podem influenciar, sobre a combinação desses fatores (...) a questão de como enxergar dificuldade e de como também manejar com essa dificuldade (...)*” ( A. Anexo 7. Entrevista 5, p.226). A sistematização desses fatores e processos, numa dimensão individual e grupal, possibilita a visão do que pode ser realizado para que existam mudanças efetivas no processo de construção de conhecimento dos alunos.

As professoras entrevistadas apontam alguns caminhos de intervenção com o aluno em sala de aula como forma a prevenir as dificuldades de aprendizagem. Para elas, partindo dos dados coletados no diagnóstico, faz-se necessária a organização de atividades que desafiem e que contemplem o individual e o coletivo dos alunos. Indicam, ainda, alguns caminhos que se pode utilizar nessa intervenção: o trabalho com a auto-estima; a sensibilização; o simbólico; os jogos; a expressão oral e escrita; e a intervenção na família . Porém, uma professora ressalta que “... *o espaço nem sempre garante a aprendizagem, mas a qualidade do espaço, o investimento que for feito na criança*” ( S. Anexo 7. Entrevista 6, p.233)

Para Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 101),

“ ... os déficits de quaisquer de nossas crianças se encontra numa falta de estimulação do meio no momento adequado da sua evolução. Isso implicaria numa ‘falha’ nas trocas do organismo com o meio que, por hipótese, determina uma ‘falha’ no aspecto endógeno, ou seja, algo deixaria de ser construído em nível cerebral.”<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> Grifo da autora

Ora, considerando a afirmação dessa autora, pode-se dizer que a qualidade do espaço e do investimento proposto pela professora acima diz respeito à organização de atividades que estimulem a criança, a nível da ação, para que ela possa percorrer os caminhos que antes não foram possíveis, restituindo, assim, o processo de sucessão das etapas operatórias e sua pré-disposição às aprendizagens escolares. Portanto, as atividades indicadas pelas professoras entrevistadas só terão sentido se estiverem estritamente ligadas e fundamentadas sobre dados concretos do desenvolvimento dos alunos, obtidos através do diagnóstico. Essa postura do educador, certamente, ultrapassa as práticas pedagógicas tradicionais e mecânicas que tanto colaboram para o fracasso escolar. Para Paín (1995, p.16), “nossa luta se trava no nível dos preconceitos em relação à aprendizagem dos alunos e na falta de paixão nos professores.”

O papel do professor na prevenção das dificuldades de aprendizagem torna-se, assim, fundamental se garantir essa qualidade de um espaço privilegiado onde o jogo, o lúdico, o simbólico e a alegria da ação favoreçam o pleno desenvolvimento da criança, partindo das suas próprias necessidades.

#### **4.2 Contribuições da Psicopedagogia à instituição escolar**

*“A originalidade desta teoria é ser elaborada não na confusão entre o modelo psicológico e o modelo pedagógico, ou pelo abandono deste em proveito daquele, mas na tensão de um arco que vai necessariamente de um ao outro.” (Gillig, 1999, p. 188)*

O campo teórico da Psicopedagogia e, muito especialmente, da Psicopedagogia Institucional, ainda é muito recente e carente de espaços que

possibilitem a reflexão da relação teoria e prática como forma de fortalecimento de saberes e delimitação de seu campo de atuação. Desta forma, é necessário que se reflita sobre as experiências já realizadas, especialmente em nível institucional, buscando, principalmente, os pontos de cruzamento da Psicopedagogia Clínica e da Psicopedagogia Institucional, para que possamos entendê-las de forma única e não fragmentada. Como forma de enriquecimento da compreensão da contribuição da Psicopedagogia à instituição escolar e ao processo de ensino-aprendizagem, é preciso voltar-se às percepções dos sujeitos nele envolvidos, especialmente os educadores.

Reportando-se ao processo de intervenção psicopedagógica institucional vivenciado na escola até 1996, as professoras entrevistadas referem ter sido “ *um marco na história (...) profissional* ” (C. Anexo 7. Entrevista 3, p.204), fundamental, pois contribuiu com o conhecimento e a visão de uma outra área, enriquecendo o trabalho pedagógico.

A partir do diagnóstico, intervenção e aprofundamento teórico na área da Psicopedagogia, a escola passa a ser encarada pelas professoras como “... *um espaço de trabalho e de estudos, de investigação (...) um espaço bem científico.*” (S. Anexo 7. Entrevista 6, p. 239)

Assim, a Psicopedagogia parece contribuir com o cotidiano escolar através de uma nova e mais ampla visão, proporcionando ao professor um espaço de aprofundamento teórico, pesquisa e análise diagnóstica do aluno individual e coletivamente e na construção de estratégias de intervenção pedagógica mais qualificadas e fundamentadas teoricamente. Esse aprofundamento teórico, na medida em que estabelece relações com o estudo da realidade e com os processos de aprendizagem dos alunos, torna-se fonte fecunda para a compreensão do fenômeno

da aprendizagem e para a construção de uma linha de ação , contribuindo para a melhor organização das propostas pedagógicas, pois possibilita

*“(...) perceber em que pontos a criança não consegue avançar e que contribuições teóricas vão ajudar o professor.” (S. Anexo 7. Entrevista 6, p.239)*

*“(...) uma concepção diferente que é fundamental na formação, naquele momento profissional. Mais do que qualquer seminário, qualquer curso porque foi na prática que se desenvolveu(...) , na prática é que se conseguiu avançar. (LV, Anexo 7. Entrevista 7, p.253)<sup>19</sup>*

Para Paín (1995, p.16), “... os pedagogos, diante do sujeito que está em desenvolvimento, têm necessidade de se apoiar numa teoria capaz de dar conta de forma integrada de todos os aspectos.”

A intervenção psicopedagógica na escola operacionaliza, a longo prazo, um novo espaço, oportunizando ao professor a descoberta do sujeito da psicopedagogia e das diversas relações que se pode realizar entre a teoria, a pesquisa e a utilização desses saberes reconstruídos à luz de uma nova área do conhecimento. A intervenção do psicopedagogo na instituição escolar, investindo na aprendizagem e autoria do professor em relação ao projeto educativo possibilita “... refletir e ressignificar o lugar que é ocupado pelo ensinante dentro da instituição, além de construir, também o espaço da Psicopedagogia”. (Mendes, 1994, p.9)

As professoras são unânimes em afirmar que a ação psicopedagógica institucional contribui para que o trabalho do professor avance melhor, com mais clareza e menos ansiedade. Para elas a ação pedagógica organizada a partir do diagnóstico psicopedagógico possibilitou

---

<sup>19</sup> No caso de duas ou mais citações sequenciais das falas das professoras, optou-se por não obedecer as normas da ABNT, colocando-as em destaque no texto, mesmo que as mesmas contenham menos de quatro linhas.

*“ ... ver que no fundo tem muito mais coisas que tu tens que investigar para, pelo menos tentar que eles avancem”*(L. Anexo 7. Entrevista 1, p.178)

*“ ... aprofundamento sobre as dificuldades da criança , quantidade de fatores que podem influenciar, combinação desses fatores, não sendo um único fator gerador de determinados problemas. “* (A. Anexo 7. Entrevista 5, p 226)

*“... trabalhar as questões psicopedagógicas , pensar juntos, trazer a questão do aluno individual ... “* (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p. 252)

*“... enxergar muito mais coisas que antes, sozinho, tu não conseguias enxergar... “* (C. Anexo 7. Entrevista 3, p.206)

*“... uma visão mais ampla do que o professor tem na sala de aula, com outros conhecimentos ...* (A. Anexo7. Entrevista 5, p. 226)

*“... fazer a criança crescer feliz e que consiga encarar a escola como uma coisa boa, que vai trazer sucesso para ela, que vai trazer felicidade... “* (L. Anexo 7. Entrevista 1, p. 180)

Buscando uma aproximação do diagnóstico psicopedagógico clínico às necessidades de prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola, especialmente no que se refere à utilização da história vital e ao diagnóstico operatório, bem como da leitura psicopedagógica dos dados aí levantados, o “... psicopedagogo insere a história da criança-aluno no projeto educativo e no projeto da escola como um todo.” (Gillig, 1999, p.185)

Muitas são as questões que se pode levantar em relação ao desenvolvimento de uma criança, sua evolução psicogenética e as hipóteses sobre sua influência na aprendizagem escolar para contribuir na construção do projeto educativo. Paín (1989) alerta para o fato de que o diagnóstico psicopedagógico multifatorial sempre nos indicará algumas hipóteses que deverão ser confirmadas ou não e, até mesmo, ajustadas durante o processo de intervenção. Porém, uma criança com quadro de antecedentes de cianose no parto, leve imaturidade percepto-motora, certa rigidez nos traços, não desenvolverá, necessariamente, uma dificuldade de aprendizagem, caso sua personalidade lhe permita assumir suas dificuldades e o ambiente não tenha

colocado ênfase justamente no aspecto danificado, exigindo minuciosa habilidade motora para uma caligrafia elaborada, por exemplo. Contudo, a escola poderá ser a grande geradora de uma dificuldade de aprendizagem que poderia ter sido evitada, caso não admita essa dificuldade ao invés de valorizar suas possibilidades, buscando meios de superação para a mesma.

Assim, parece ser de fundamental importância o espaço de investigação dos processos de aprendizagem do aluno e, a partir da reflexão desses dados, viabilizar uma ação que valorize suas possibilidades. Nesse sentido, ao ressaltar a importância de conhecer o grupo de alunos, a profundidade do trabalho que se dá a partir do diagnóstico, e o vínculo que se cria na relação pedagógica, várias das professoras entrevistadas manifestaram conhecer e acompanhar os alunos por toda a vida escolar. Segundo elas

*“... a gente conhece os alunos por toda a vida escolar deles(...) Eles estão no segundo, terceiro, quarto ano e a gente continua acompanhando essa criança.”* (LH. Anexo 7. Entrevista 2, p. 186)

Através do relato de uma das professoras, que hoje trabalha com etapas mais avançadas, atendendo alunos que vivenciaram o processo psicopedagógico na Educação Infantil e Ciclo Inicial, pode-se inferir que para os alunos essa intervenção também é bastante significativa e tem influência sobre sua vida escolar pois os alunos *“... resgatam, eles trazem,(...) são coisas dinâmicas, processuais...”* (S. Anexo 7. Entrevista 6, p. 236)

A manifestação da maioria das professoras entrevistadas de que ainda realizam o diagnóstico das turmas e a construção do seu planejamento pedagógico com base no campo de conhecimento da Psicopedagogia e apoiadas no trabalho psicopedagógico institucional realizado, com maior ou menor dificuldade, enfatiza a importância da valorização na formação continuada do professor e da ênfase no

desenvolvimento de sua autonomia intelectual, o que pode ser observado através das seguintes falas:

*“... até hoje faço, valorizo, vou continuar fazendo para que mude alguma coisa. ...”* (LH. Anexo 7. Entrevista 2, p. 190)

*“... não consigo mais enxergar a educação sem conotações psicopedagógicas”* (C. Anexo 7. Entrevista 3, p. 205)

*“Eu me sinto sempre em falta, sempre parece que tem alguma coisa me esperando, que eu tenho que buscar um conhecimento, uma experiência diferente. Então, acho que este trabalho desperta, até por ele te apresentar a criança de maneira diferente, parece que sempre tu estás buscando mais, ele te desequilibra e tu ficas sempre querendo descobrir coisas novas e cada vez que vem uma criaturinha com um problema, tu ficas achando que tu podes fazer uma coisa a mais e tu ficas procurando, procurando, procurando (...) parece que deu uma mexida no meu processo interior e eu queria correr mais, e descobrir alguma coisa...”* (L. Anexo 7. Entrevista 1, p. 180)

*“... frustração em cima de tu não conseguires...”* (L. Anexo 7. Entrevista 1, p. 180)

*“... quanto mais conhecimento tu tens, mais conta tu te dás de que precisas de mais conhecimento (...) quero contar mais comigo mesma, então, eu quero ir à luta, quero fazer Psicopedagogia ...”* (L. Anexo 7. Entrevista 1, p. 179)

*“... quando a gente discutia um texto, tinha dificuldade para entender, a gente buscava, pelo menos lia, tentava e na discussão do grupo tu ias esclarecendo algumas coisas, acho que isso é dificuldade também...”* (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p. 253)

*“Hoje, sem a possibilidade de um trabalho de Psicopedagogia na escola, temos poucas possibilidades de aprofundamento teórico nesta área.”* (L. Anexo 7. Entrevista 1, p. 178-179)

Em relação à construção de novas estratégias pedagógicas, a partir do diagnóstico, visando a prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola, um dos fatores bastante enfatizados nas falas das professoras, que parece ter contribuído efetivamente nesse processo, foi o trabalho com o simbólico – através do jogo, do faz-de-conta, da representação simbólica –, tanto numa perspectiva cognitiva, quanto afetiva. Este trabalho foi introduzido durante o período de intervenção psicopedagógica institucional, contribuindo tanto para a formação das professoras e as mudanças na concepção do processo de construção do

conhecimento, quanto para o avanço das crianças no seu processo de aprendizagem, possibilitando

*“... enxergar de uma outra forma, abrir a visão mesmo e começar a ver que tem outras coisas que tu podes trabalhar e que vão te mostrar, que tu vais conseguir trabalhar com a criança para ela resolver simbolicamente as coisas para conseguir avançar...” (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p.251-252)*

Por outro lado, as professoras afirmam que, com este trabalho *“... a aprendizagem fluiu muito melhor, avançava muito melhor, com muito mais tranqüilidade com esse trabalho, o cognitivo ia tranqüilo...” (D. Anexo 7. Entrevista 4, p. 214)*

Através da teoria piagetiana, no que diz respeito à formação do símbolo na criança, sabe-se que o jogo simbólico tem lugar fundamental na gênese do pensamento humano, sendo passagem entre os esquemas sensório-motores e os esquemas conceituais do pensamento cognitivo.

*“... o jogo simbólico se explica pela assimilação do real ao eu: ele é o pensamento individual em sua forma mais pura; em seu conteúdo, ele é o desenvolvimento do eu e a realização dos desejos por oposição ao pensamento racional socializado que adapta o eu ao real e exprime as verdades comuns; em sua estrutura, o símbolo representado é para o indivíduo o que o signo verbal é para a sociedade (...) Por isso os métodos ativos de educação de crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.” (Piaget, 1985, p.160)*

Desta forma, o trabalho com o simbólico assume lugar de destaque no trabalho pedagógico, auxiliando a criança na construção do real, na apropriação de símbolos e signos e, conseqüentemente na construção dos conceitos necessários às etapas iniciais da escolarização, em especial à alfabetização. Considerando, também, que no desenvolvimento humano as dimensões cognitivas e afetivas evoluem paralelamente, são indissociáveis e que estarão presentes em todas as manifestações

do sujeito, o jogo simbólico auxilia a criança a reelaborar as questões simbólicas, tanto cognitivamente, quanto afetivamente.

Segundo Gillig (1999, p.184)

“ ... entrar no simbólico, significa, em trabalho psicopedagógico, como em qualquer outra parte, aceder à comunicação de outrem tanto pela linguagem do corpo como pela linguagem verbal e escrita, aceder, portanto à cultura, ao mundo dos símbolos e posteriormente, ao mundo dos signos, ultrapassar o estágio da fusão com o objeto primário, renunciar parcialmente à onipotência imaginária, tornando-se autônomo e capaz de transferir seus interesses e seus desejos para objetos sempre novos (...) aceitar a ordem do simbólico é renunciar ao caos e ter um projeto.”

A leitura psicopedagógica dos dados do diagnóstico e a construção de intervenções a partir do campo de conhecimento da Psicopedagogia contribui, portanto, para uma mudança de foco na ação pedagógica do professor em sala de aula. O trabalho com o jogo, o lúdico, o corpo e o simbólico passam a ter lugar de destaque no cotidiano escolar, buscando contemplar as necessidades dos alunos. Para tanto, a intervenção psicopedagógica institucional prevê, fundamentalmente, a apropriação, pelo professor, dos conhecimentos teóricos da Psicopedagogia, auxiliando-o a desenvolver um novo olhar sobre o processo de construção do conhecimento e das relações do ensinar e aprender inerentes a esse processo.

Para as professoras entrevistadas, o processo de Psicopedagogia Institucional vivenciado contribuiu para a construção de uma forma diferenciada de perceber o processo de ensino-aprendizagem, pois

*“... quem se atirou de cabeça (...) que teve vontade de aprender, que foi buscar o conhecimento, que interagiu na hora em que a gente estava discutindo ou planejando, ou avaliando a nossa própria prática, conseguiu avançar, isso a gente percebe. E é um conhecimento que foi construído, tanto foi construído, que a pessoa leva até hoje, tanto na sua prática pedagógica, quanto na sua vida porque a gente não consegue separar as coisas (...) o conhecimento é a referência.” (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p. 245)*

Para essas professoras a diferença reside na visão que o professor tem do problema ou dificuldade, na concepção pedagógica e psicopedagógica das questões da aprendizagem.

Porém, uma das questões apontadas enquanto dificuldade, segundo alguns dos professores que vivenciaram o processo de Psicopedagogia Institucional, é a construção da autonomia intelectual do próprio educador. Para elas, “*nem sempre se consegue desenvolver a autonomia intelectual, consegue avançar.*” (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p.245). Macedo (1994, p. 129) explicita a importância da autonomia intelectual do professor para sua ação pedagógica com crianças quando diz que

“... a autonomia da criança e seu desenvolvimento sentido de formar um pensamento operatório, reversível, graças ao qual poderá compreender e optar, determinando seu destino, só é possível se o professor puder desenvolver também sua própria autonomia, se puder defender seus pontos de vista e sua experiência na sala de aula.”

Desta forma, a afirmação de que é necessário investir na formação do educador toma maior vulto na medida em que, pela análise das entrevistas, percebe-se que aquelas professoras que participaram por um menor período de tempo desse processo ou que não participavam efetivamente do diagnóstico com as famílias, ficando esse a cargo da psicopedagoga, colocam que sentem, hoje, dificuldade em encaminhar o trabalho sozinhas, sem a presença de apoio do psicopedagogo. Afirmam que houve dificuldade com o corte do trabalho psicopedagógico

“... acho que é uma dificuldade minha, porque eu deveria também saber mais para eu saber me virar sozinha para não depender só de uma pessoa (...) Acho que consegui me apropriar de algumas coisas sim, mas como eu te disse, hoje eu não tenho autonomia para trabalhar. Muitas coisas eu não sei como resolver dentro da sala( ...) Faz falta...” (D. Anexo 7, Entrevista 4, p. 215-216)

Piaget (1985, p.129-130) afirma que

“... a psicologia infantil pode multiplicar os dados de fatos e novos conhecimentos sobre o mecanismo do desenvolvimento : esses fatos ou essas idéias não atingirão jamais a escola se os professores não os incorporarem até traduzí-los em realizações originais...”

Considerando a premissa acima, torna-se aqui importante ressaltar que, na intervenção psicopedagógica institucional, o psicopedagogo trabalha não só com a aprendizagem do aluno mas, enquanto proposta de prevenção, o foco principal se dá na construção e reconstrução constante do saber do próprio educador, que será ator principal nas transformações das relações de aprendizagem. As educadoras entrevistadas afirmam tal premissa quando colocam que uma das contribuições da Psicopedagogia à escola se dá na “*formação profissional*” (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p. 254), e intervir no processo de aprendizagem do professor implica, também, a realização de diagnóstico, de respeito aos processos individuais e coletivos. Acarreta despertar o desejo de aprender, pois

“... ensinar é fundamentalmente deixar aprender ou deixar ser o que se possa ser, pois também o adulto aprende conforme o horizonte de suas próprias possibilidades. Assim o aprender outorga ao sujeito ser o construtor de sua própria autoria. Se o adulto não pode desfrutar de sentir-se um ser pensante, não estará aprendendo.” (Escott; Leonço, 1997, p. 301)

O desejo, sobretudo, vem da falta do professor que, na escola, não deverá ser culpabilizada mas, sim, respeitada e utilizada como possibilidade de construção de novos saberes, de novas possibilidades para “ *... ter uma postura diferente (...) abre a cabeça e a gente deslança...* ” (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p. 254)

Um dos pontos destacados pelas professoras corresponde à importante contribuição da ação psicopedagógica na escola por Ciclos de Formação, indicando que a ação psicopedagógica deveria estender-se até os ciclos finais do Ensino Fundamental. Uma das professoras afirma que “*... a Psicopedagogia tem muito a contribuir para o ciclo, em especial, vindo toda a formação de professores, principalmente, nos ciclos finais.*” (C. Anexo 7. Entrevista 3, p. 205)

A organização curricular por Ciclos de Formação não prevê a retenção dos alunos no decorrer da sua vida escolar, objetivando acabar com a reprovação e a

evasão escolar. Toda a lógica da organização curricular da escola deve se dar a partir das necessidades e etapas do desenvolvimento e conhecimento dos alunos. Certamente, essa nova organização impõe grande desafio e responsabilidade ao educador. Nas palavras do coletivo de educadoras da Escola Municipal de 1º Grau Lauro Rodrigues (In: Rocha ; Nery, 1999, p. 109),

“ ... sabemos que todo este trabalho, por mais que acreditemos nele, não traz consigo a certeza e a garantia de resultados imediatos, nem mesmo a longo prazo. Temos consciência das dificuldades crescentes que enfrentamos para viver o mundo de hoje, com tanta violência e insegurança. Mas, acima de tudo, somos constituídos de paciência e teimosia político-pedagógica, o que nos impulsiona a continuar nossa caminhada.”

Vivenciando cotidianamente com responsabilidade e esperança esse novo cenário escolar criado a partir da implantação dos Ciclos de Formação, as professoras que participaram do processo de Psicopedagogia Institucional, quando a organização curricular da escola ainda era seriada, avaliam que um trabalho planejado a partir de um olhar e escuta psicopedagógicos na nova proposta curricular possibilitaria um trabalho onde o professor teria mais ferramentas para conhecer seus alunos e organizar um espaço de aprendizagem, onde todos os alunos fossem contemplados, contribuindo de forma mais efetiva com sua aprendizagem.

Esses novos conhecimentos e visão construídos a partir da intervenção psicopedagógica institucional viabilizam um planejamento que atenda as necessidades do aluno, a mudança no olhar, a escuta e o fazer do professor, a aprendizagem e a valorização por parte do aluno e parecem mobilizar, também, a família, já que “*a comunidade enxerga*” (C. Anexo 7. Entrevista 3, p. 204). Dessa forma, pode-se afirmar que “*... um currículo psicopedagógico atenderia a família, aluno, professor e a escola como um todo.*” (C. Anexo 7. Entrevista 3, p. 206)

Para Coll (1997), na organização de um projeto curricular é preciso considerar as fontes do currículo que, para ele, são definidas como sociológica, psicológica, epistemológica e a própria ação pedagógica. A fonte sociológica contribui com a leitura das formas culturais, conhecimentos, valores, habilidades, normas próprias da comunidade escolar, buscando a não-ruptura entre a atividade escolar do aluno e sua atividade cotidiana fora da escola, auxiliando-o a ser, ele mesmo, um agente de criação cultural .

Visca (1999), ao analisar a importância da Psicopedagogia e debruçar-se sobre o estudo da cultura como uma das dimensões da aprendizagem, afirma que a mesma se reverte sobre cada um dos elementos do processo de aprendizagem e sobre o indivíduo muito especialmente, fazendo com que ele se aproprie de um conjunto de valores e condutas.

A fonte psicológica, por outro lado, traz informações em relação aos fatores e processos do desenvolvimento e crescimento pessoal do aluno, auxiliando na organização de uma intervenção pedagógica mais adequada.

A fonte epistemológica diz respeito às disciplinas , contribuindo para selecionar os conteúdos significativos , buscando a relação interna e externa dos mesmos. E, finalmente, a experiência pedagógica , quarta fonte do currículo, tem grande importância, na medida em que é a prática pedagógica que dá vida ao projeto curricular, permitindo os movimentos constantes de transformação e qualificação do mesmo.

Por certo, a dicotomia entre a ideologia e a cultura da família e da escola pode acarretar a formação das dificuldades de aprendizagem através de processos reativos dos alunos em relação às propostas escolares. A Psicopedagogia tem sua base teórica calcada num conhecimento interdisciplinar e entende o processo de

aprendizagem a partir de um contexto histórico, social e cultural, ao mesmo tempo em que respeita os processos de desenvolvimento de cada sujeito na interação com esse contexto.

A partir da investigação e leitura psicopedagógica, portanto, o campo de conhecimento da Psicopedagogia pode contribuir com um currículo que expresse a realidade e as necessidades de todos os envolvidos no processo de aprendizagem, ressignificando as relações com o conhecimento e com a aprendizagem e auxiliando no enriquecimento constante da escola .

#### 4.2.1 A ação do psicopedagogo na instituição escolar

O lugar do psicopedagogo inscreve-se na instituição na medida em que contribuir com a sua área do conhecimento e na ação interdisciplinar com os outros profissionais da escola, construindo um espaço escolar que privilegie a aprendizagem de todos os envolvidos. “Melhor ser, melhor saber, para ingressar na cultura, tais devem ser as perspectivas de ação do psicopedagogo ...”. (Gillig, 1999, p. 188)

As professoras entrevistadas percebem o papel do psicopedagogo na escola como muito importante, ressaltando que o período em que vivenciaram a intervenção psicopedagógica foi bastante proveitoso. Apontam para a necessidade do trabalho interdisciplinar entre o professor e o psicopedagogo quando dizem que

*“... é a própria falta do professor, falta no sentido de formação ... (C. Anexo 7. Entrevista 3, p. 194)*

*“... nossa formação é para trabalhar o pedagógico(...) a Psicopedagogia, na escola, é fundamental (...) a gente está sentindo muita falta ... ” (LH. Anexo 7. Entrevista 2, p. 184)*

Por certo, a formação e cultura profissional do psicopedagogo e do professor são diferenciadas, podendo em determinados momentos apresentar pontos de

convergência . Contudo, em outros momentos, os saberes do psicopedagogo e do professor se diferenciam, explicitando suas especificidades. Ao investigar a realidade dos alunos e refletir sobre a prática pedagógica, esses dois saberes tendem a complementar-se, assegurando o êxito do aluno na aprendizagem escolar. Para Campos (In: Oliveira; Bossa, 1994, p. 210), o “ ... psicopedagogo tem um campo de ação específico que não é didático nem psicológico, mas onde estas duas ordens de ações estão presentes, estruturando um novo conjunto.”

Ao ressaltar as dificuldades encontradas nas escolas de periferia pela situação sócio-política-econômica da comunidade , as professoras enfatizam que seria necessário que houvesse um psicopedagogo em todas as escolas. Mais uma vez, aqui, destacam a importância da ação psicopedagógica na escola por Ciclos de Formação, que luta pela erradicação da reprovação e evasão escolar quando dizem ser necessário “... *manter efetivamente um psicopedagogo, fundamentalmente na proposta por Ciclos de Formação pois as crianças não têm mais uma seriação, continuam e isso é uma preocupação porque nem sempre todo mundo está avançando ...*” (S. Anexo 7. Entrevista 6, p. 230)

As professoras descrevem com bastante clareza o trabalho do psicopedagogo na escola ( Anexo 9: 2.2 Ação do psicopedagogo na instituição escolar) . Para elas, a ação do psicopedagogo na instituição escolar abrange desde a prevenção até o trabalho com as dificuldades de aprendizagem. Porém, ressaltam que o trabalho com as dificuldades de aprendizagem não tem uma conotação terapêutica, mas fundamentalmente preventiva. O diagnóstico psicopedagógico, a formação do professor apontando alternativas de ação, e a intervenção com a família são ações do psicopedagogo que aparecem com destaque nas falas das professoras.

Em relação ao diagnóstico e à construção de alternativas de ação pedagógica, as professoras indicam a importância da leitura psicopedagógica trazida por esse profissional. Dentre o leque de ações possíveis, algumas apontadas são:

*“... toda aquela parte de investigação e de análise dos dados do diagnóstico, de saber interpretar, saber fazer a leitura daqueles dados que apareciam nas entrevistas e conseguir chegar a uma linha de ação junto com a turma (...) propor atividades mais adequadas para determinados tipos de dificuldades ...” (D. Anexo 7. Entrevista 4, p. 210)*  
*“ ... abrir o leque de informações e mostrar que a dificuldade não se concentra em um único ponto, aquilo é sinal de um processo ... ” (A. Anexo 7. Entrevista 5, p. 226)*

Percebe-se que, vivenciando a ação psicopedagógica na escola, o educador passa a conhecer o papel desse profissional como uma figura de apoio que auxilia, especialmente no diagnóstico e na construção de estratégias de ação que atendam às necessidades individuais e coletivas dos alunos, contribuindo com o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Para Weiss (1994, p.98-99), a ação do psicopedagogo na instituição abrange todos os sujeitos envolvidos na escola e contribui para que

*“(...) alunos, professores, técnicos e equipe de apoio tenham a oportunidade de refletir, observar e buscar significado na própria aprendizagem e, a seguir, na dos outros. Refletir sobre o ‘aprender geral’ da escola, a busca do conhecimento, caracterizar como todos vivem o ‘aprender a aprender’ na busca do conhecimento atualizado exigido no ‘aqui e agora’ de nossa sociedade (...) Nesta perspectiva se abre a espiral dialética e o movimento de ‘ensinagem’ é cada vez mais complexo.”<sup>20</sup>*

O psicopedagogo não deverá ser mais um profissional dentro da escola que, com novos conhecimentos, venha a oferecer propostas mágicas para a solução dos problemas e dificuldades da escola. Ao contrário, o psicopedagogo é um profissional que vem contribuir com seu saber, mas que só obterá êxito na sua tarefa na medida

---

<sup>20</sup> Grifo da autora

em que tiver habilidade e desejo de socializar esse saber, especialmente na relação da Psicopedagogia Clínica com a Psicopedagogia Institucional, num projeto interdisciplinar, coletivo, resgatando a positividade da relação pedagógica. Certamente existe, ainda, um longo caminho a percorrer, consolidando esse lugar com competência teórica e prática.

#### 4.2.2 O diagnóstico psicopedagógico na escola

Através do posicionamento das educadoras entrevistadas, percebe-se claramente a importância do diagnóstico psicopedagógico adaptado à realidade escolar numa perspectiva coletiva e preventiva.

Percebe-se que todo o movimento de aprofundamento teórico na perspectiva psicopedagógica, a partir do diagnóstico, parece ter contribuído para uma mudança no olhar e perspectiva de atuação do professor na sala de aula. Afirma uma das professoras entrevistadas:

*“...eu acho importante para o meu trabalho conhecer o meu grupo de alunos, as famílias, grupos de pais que a gente trabalha, é fundamental, enriquecer muito. A partir desse diagnóstico a gente começa a atuar. A gente sabe que cada turma tem uma necessidade diferente, apesar delas estarem chegando com as mesmas dificuldades.” (L.H., Anexo 7. Entrevista 2, p.190)*

Uma reflexão mais aprofundada sobre as estratégias diagnósticas da Psicopedagogia Clínica, as teorias aí subjacentes e sua possível contribuição na instituição escolar, tendo como base a própria prática das educadoras entrevistadas, torna-se, então, fundamental.

##### 4.2.2.1 História vital

No diagnóstico psicopedagógico, a entrevista de história vital (Paín, 1989) dedica-se a reconstruir a história da criança. Numa situação de atendimento clínico, o psicopedagogo buscará estabelecer relações entre os dados coletados nessa entrevista

com outros já levantados em diferentes momentos do diagnóstico, como a hora do jogo ou outras provas específicas, para apoiar hipóteses já levantadas ou até mesmo criar novas hipóteses.

Para Paín (1998, p.42) a história vital permitirá levantar

“ uma série de dados relativamente objetivos vinculados às condições do problema, permitindo-nos, simultaneamente, detectar o grau de individualização que a criança tem em relação à mãe e a conservação de sua história nela. ”

Num enquadre clínico, o psicopedagogo tenta, portanto, identificar possíveis fraturas no desenvolvimento da criança, que, dentro do contexto escolar, em relação com outros fatores investigados, podem indicar as causas da dificuldade de aprendizagem. Na perspectiva da escola, a criança que ingressa na vida escolar, necessariamente, não apresenta dificuldades de aprendizagem. Porém, essas crianças tem uma pré-história que pode ser investigada pela escola como forma de conhecer aspectos particulares do seu desenvolvimento. Na escola, esta investigação tem caráter profilático, considerando que

“... os distúrbios de aprendizagem são determinados por deficiências no aspecto endógeno do processo da cognição e de que a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação neste meio, ou seja, depende das trocas do organismo com o meio, num período crítico de zero à sete anos.”  
(Ramoschi-Chiarottino, 1994, p.83)

Nesta investigação, num primeiro momento individual e, num segundo momento, coletivamente, é possível levantar hipóteses de como chegam essas crianças na escola, suas possibilidades, experiências, formas de vivência das principais aprendizagens, autonomia, e, conseqüentemente, das necessidades da criança. Com isto busca-se gerar uma intervenção escolar adequada, procurando oferecer à criança atividades que venham a resgatar o que não foi experienciado neste período dos zero aos sete anos, anterior à escola. A partir dessa experiência,

uma das professoras enfatiza a responsabilidade do educador em relação às dificuldades da criança no início da vida escolar, já que “... *são questões que vêm com a criança e que de alguma forma a escola tem que intervir ...* ” (LH. Anexo 7. Entrevista 2, p. 184)

Reconstituindo a história de vida das crianças, através da lembrança dos pais, da sua forma de registrar determinadas aprendizagens dos filhos, dos atos falhos e mesmo de esquecimentos, é possível identificar determinadas lacunas que indiquem necessidades e caminhos para a operacionalização deste novo espaço pedagógico. Paín (1989) indica algumas questões importantes relativas ao desenvolvimento da criança, a ser investigadas nessa entrevista. Nesse espaço, a reconstrução da história de vida da criança inicia com os **antecedentes natais**, divididos nas fases pré-natais, perinatais e pós-natais. Os dados coletados em relação à fase pré-natal referem-se desde as condições de gestação, doenças, dados genéticos e hereditários e expectativas do casal. A investigação da fase perinatal diz respeito às circunstâncias de parto, sofrimento fetal, cianose ou lesão, ou outros danos que poderão advir daí. O levantamento dos dados da fase neonatal corresponde à adaptação do recém-nascido a exigências de sobrevivência, choro, amamentação, bem como a capacidade de adaptação da família à chegada do bebê, respeitando, ou não, seu ritmo individual e entendendo suas demandas, que são expressas através do choro. Essas primeiras relações mãe-bebê têm fundamental influência sobre a organização da modalidade de aprendizagem da criança e que poderão ser observadas, mais tarde na escola, como inibição da ação, necessidade de prêmios ou castigos, dificuldade em criar, etc.

O segundo aspecto de extrema importância a ser investigado diz respeito às **doenças**. Em primeiro lugar, é preciso investigar as doenças e traumatismos ligados diretamente à atividade nervosa superior, ocasionados por convulsões, epilepsia,

terrores noturnos, entre outros. Por outro lado, é importante levantar as situações de reclusão a que a criança foi submetida, em que idade, quais os motivos e os sentimentos mobilizados, tanto na família, como na criança. Tais situações, muitas vezes, perturbam certas aprendizagens próprias de determinado período. Ainda, em relação às doenças, é importante que se investigue a existência de processos psicossomáticos como eczemas, bronquite asmática, vômitos, diarreias e cefaléias, sua freqüência, bem como a capacidade do organismo de se restabelecer. É interessante ainda levantar dados sobre a disponibilidade física da criança, sua participação em esportes, fadigabilidade e limitações corporais.

Uma terceira questão a ser investigada corresponde ao **desenvolvimento** propriamente dito. Aqui importam todos os dados relativos ao desenvolvimento motor, da linguagem e hábitos da criança. Interessa, em particular, saber se as aquisições foram feitas pela criança no momento esperado, se foram antecipadas ou retardadas pela forma de intervenção da família, e como se deram estas aprendizagens.

A **aprendizagem**, quarto enfoque da investigação, possibilita saber até que ponto a criança é autônoma para realizar determinadas condutas ou se cede ao controle materno. É possível, através dessa investigação, identificar as modalidades do processo assimilativo-acomodativo da criança em seu processo de equilibração ou do predomínio de um processo sobre o outro, conforme já referido nesse estudo anteriormente.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Conforme Cap.4, item 4.1 – O desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança e as dificuldades de aprendizagem.

Ainda seria interessante investigar, nessa entrevista, aspectos como situações dolorosas que se caracterizam por mudanças radicais ou situações de perda, a participação da criança nas mesmas e as condições em que se deram, informações relacionadas a diversos assuntos referentes à família, questões de sexualidade, morte, entre outros. Desta forma, podemos nos aproximar da ideologia e cultura do núcleo familiar, buscando adequar o projeto educativo da escola à realidade do aluno. Ainda um outro fator relevante a ser investigado diz respeito à escolaridade, suas experiências, expectativa e significação que a escola tem para a família .

As professoras entrevistadas, na sua maioria, realizaram através do processo psicopedagógico institucional aprofundamento teórico, discussão e construção de roteiro de entrevista. Com o avanço do trabalho, algumas professoras, já apropriadas da leitura psicopedagógica dos dados coletados da entrevista de história vital, passaram elas próprias, além de realizar a entrevista com a família, a organizar o levantamento e a análise do conteúdo das mesmas. Segundo o posicionamento dessas professoras, a entrevista de história vital tornou-se “*pré-condição para trabalhar*” (C., Anexo 7. Entrevista 3, p. 201) pois esses dados “*desvendam a criança*”. Para elas, além de coletar os dados de vida da criança, o professor tem a possibilidade de conhecer a realidade e a cultura da mesma. Para Paín (1995, p. 22)

“... o homem é um ser histórico; move-se na ordem da perpetuação. Essa perpetuação não termina com a reprodução do indivíduo, mas prossegue pela transmissão do conhecimento, que é também transmissão de formas de ser, de formas de crer. Portanto, o simbólico se transmite ao mesmo tempo que o conhecimento dito ‘científico’. Assim, transmitimos uma realidade cultural dentro da escola”

As educadoras entrevistadas ressaltam, ainda, a importância desta entrevista para detectar o lugar que a criança ocupa na família, bem como as dificuldades do grupos de alunos. Além disso, colocam que a

*“ ... professora fazendo esse contato prévio com a família tem outro tipo de visão da realidade(...) vai começando a estabelecer relações para entender as dificuldades que aparecerem em sala de aula ” (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p. 247)*

*“ ... entrevista é fundamental por dois momentos: a coleta de dados e o vínculo com a família ... ” (C. Anexo 7. Entrevista 3, p. 202)*

Pode-se inferir portanto que, assim como no enquadre clínico psicopedagógico, a entrevista de história vital da criança, no âmbito escolar, constitui-se num importante momento de investigação do processo de desenvolvimento do aluno e de levantamento de hipóteses sobre possíveis fraturas de aprendizagem das crianças, porém evidenciando uma importante contribuição da Psicopedagogia na educação infantil e nas etapas iniciais do Ensino Fundamental. Por outro lado, através do depoimento das professoras, esse primeiro contato, onde as famílias têm a oportunidade de falar sobre seus filhos e sobre si mesmas, contribui não só para a busca de uma aproximação ideológica e cultural entre a proposta pedagógica da escola e do meio em que a criança vive, mas também para o estreitamento de laços, para a construção de um vínculo de confiança entre a escola e a família, o que certamente contribuirá para o sucesso escolar da criança.

#### 4.2.2.2 Processos cognitivos numa perspectiva psicogenética

Muito já foi ressaltado nesse estudo sobre a importância da investigação dos processos cognitivos da criança, suas hipóteses em relação ao conhecimento do mundo que a cerca, e a influência cultural que o mesmo exerce sobre ela, auxiliando ou não no seu desenvolvimento. As relações que o professor estabelecer entre a investigação do meio sócio-econômico-cultural das crianças e as respostas que obtiver das mesmas no momento da investigação determinará o sucesso do diagnóstico e uma compreensão mais adequada e global do seu aluno. Para tanto, é

necessário que o professor desenvolva um perfil de investigador, de pesquisador.

Entretanto, Claparède (apud Piaget, 1993, p.200) alerta que o mais importante

“... é a tomada de consciência do problema ou a dificuldade a ser resolvida, isto é, da direção em que é preciso procurar. Para procurar de maneira eficaz, é preciso saber o que se procura, é preciso ter-se formulado uma questão.”

Desta forma, o autor propõe a observação da criança pelo adulto, com hipóteses previamente formuladas e fundamentadas teoricamente, obedecendo aos pressupostos do método clínico por ele utilizado para obter informações e entender os aspectos do desenvolvimento infantil. Especialmente na escola, estas observações devem ocorrer em espaços de descontração, utilizando o lúdico ou o jogo, interrogando a criança em relação ao que está realizando. Portanto, descartamos, aqui, quaisquer situações formais de testes e provas classificatórias, descontextualizadas do meio em que vive o aluno, mas um espaço de verdadeira interação com a criança, através do qual o professor, utilizando-se de vocabulário e situações cotidianas da mesma, possa efetivamente investigar seus processos cognitivo e afetivo. Segundo Paín (1995, p.88), “... uma didática que pretende começar pela pergunta precisa estar sempre atenta também a diferença de nível entre as crianças.”

As professoras entrevistadas utilizam-se basicamente da observação, do jogo, do brinquedo, do desenho e do dossiê – material de registro da avaliação do processo de construção do conhecimento escolar da criança – realizado pelo coletivo de professores do Ciclo. Todas as professoras referem fazer uma avaliação geral das crianças, buscando identificar as hipóteses de seus alunos em relação ao conhecimento. Tais situações podem ser identificadas nas falas das professoras entrevistadas, relacionadas a seguir:

*“Principalmente, a observação (...) a coleta de dados que a gente faz em sala de aula com os materiais da crianças, observação direta (...)através do jogo, do trabalho que a gente faz em sala de aula (...)”*(L.H. Anexo 7. Entrevista 2, p.189)

*“... eu observo muito a maneira como ele se relaciona com os colegas, a maneira como ele interage no grupo (...) a reação deles quando eles enfrentam alguma dificuldades e não conseguem fazer alguma coisa (...) toda a parte cognitiva do tipo do desenho, a fase da escrita, a questão do lógico-matemático, a conservação do número, a quantificação, e classificação e seriação e aí eu vou observando ... .”* (D. Anexo 7, Entrevista 4, p.213-214)

*“Hoje em dia, com os ciclos, a gente tem o dossiê, que é fundamental, que auxilia previamente o conhecer (...) Pedagogicamente, a gente fez uma avaliação mais de nível geral, qual o conhecimento deles a nível de alfabetização, de matemática, de desenho, de se expressar no grupo.”* (L.V. Anexo 7. Entrevista 7, p.248)

*“Integração com o grupo, socialização, expressão oral e escrita, linguagem, relacionamento com colegas, com a professora, como a criança se organiza dentro do espaço da escola, na sala de aula, no pátio, como é que é o brinquedo. Todos estes aspectos a gente vai analisando, a turma, o grupo e individualmente, para perceber o conjunto da criança.”* (L.H. Anexo 7, Entrevista 2, p.189)

*“... a gente tem que saber mais ou menos que hipótese a criança tem do conhecimento.”* (C. Anexo 7. Entrevista 3, p.203)

*“Nós fazemos a testagem nas diferentes áreas. E todos os dias a gente está investigando, pesquisando, não é estaque, um momento de avaliação.”* (L.V. Anexo 7. Entrevista 7, p.251)

Os instrumentos de diagnóstico indicados pelas professoras nas entrevistas são fundamentais para melhor conhecer a criança e merecem aqui uma análise mais aprofundada.

Com efeito, o jogo constitui-se em importante ferramenta no diagnóstico dos processos cognitivos da criança. Sabe-se que através do jogo a criança pode assimilar o mundo exterior ao eu, com meios muito mais poderosos do que os do simples exercício. Porém, se para a criança o jogo é fundamental para o seu desenvolvimento, para o adulto, especialmente para o psicopedagogo e para o professor, constitui-se como possibilidade de compreensão do pensamento da criança, dos seus sentimentos, da sua forma de entender o mundo. O jogo, assim como o brinquedo, pode ser “o caminho que leva à compreensão dos esforços da

criança em relação à síntese.” (Erikson apud Lebovici & Diatkine 1988, p.29). Oferecendo à criança materiais diversos tanto no jogo como no brinquedo, estamos dando a ela a possibilidade de expressar-se, permitindo que elabore sua experiência vivida, sendo possível observar e analisar as noções operatórias já construídas.

Na clínica psicopedagógica, o jogo é importante instrumento diagnóstico e pode, muito bem, ser transposto para a sala de aula. Além do jogo de regras, o psicopedagogo utiliza-se, também, da *hora do jogo psicopedagógica* proposta por Paín (1989), que consiste num espaço livre, onde a criança poderá dispor de materiais diversos, preferencialmente não figurativos, para poder jogar, construir, permitindo ao psicopedagogo observar o processo de construção simbólica da criança. A atividade lúdica, segundo a autora, inclui os três aspectos da função semiótica, a partir dos dois anos, quais sejam: o jogo, a imitação e a linguagem. O jogo, atividade predominantemente assimilativa, permite ao sujeito representar um objeto ausente, utilizando um outro objeto presente. A imitação, por outro lado, predominantemente acomodativa, permite internalizar a imagem, realizando ações simbólicas sobre os objetos, tendo como base o seu próprio corpo.

“ Assim como analisamos os esquemas práticos de conhecimento através da atividade assimilativo-acomodativa no bebê, a atividade lúdica nos fornece informação sobre os esquemas que organizam e integram o conhecimento num nível representativo. Por isso consideramos de grande interesse para o diagnóstico do problema de aprendizagem na infância, a observação do jogo do paciente, e fazemos isto através de uma sessão que denominamos ‘hora do jogo’. ”(Paín, 1989, p.51)

É certo que no espaço escolar o professor não poderá realizar a hora do jogo no mesmo enquadre clínico da Psicopedagogia. A proposta aqui é de que o professor possa utilizar-se dos espaços de jogos e construções da criança, observando suas possibilidades de construção simbólica e sua atividade assimilativo-acomodativa,

importantes para as aquisições dos conhecimentos característicos, tanto da educação infantil, quanto das etapas iniciais do Ensino Fundamental.

É através do jogo e do brinquedo, numa situação de descontração, que o professor poderá observar na criança outras noções importantes a serem investigadas. Na estruturação da brincadeira, por exemplo, pode-se observar a presença de esquemas de ação e a possível coordenação entre eles. As noções de espaço e tempo também poderão ser identificadas pela forma como a criança distribui os objetos no espaço disponível e como se organiza no tempo, observando, ou não, uma seqüência, assim como as relações causais. No momento do jogo, ainda, é possível observar a estruturação das noções de seriação, classificação, ordenação, correspondência termo-a-termo, inclusão hierárquica, conservação, entre outros, citadas pelas professoras entrevistadas como alvo do diagnóstico do desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Por outro lado, se a aprendizagem e a construção do real pela criança implicam sempre, simultaneamente, aspectos afetivos e cognitivos, evidentemente o jogo e a brincadeira também possibilitam ao professor identificar os sentimentos de prazer, desprazer, sofrimento ou alegria em relação às situações vivenciadas, às significações que as mesmas atribuem às situações cotidianas e possíveis influências na aprendizagem da criança. Assim, "... quando joga, a criança mostra-se em todo o seu frescor, em toda sua espontaneidade. Quando joga, não sabe esconder nenhum dos sentimentos que a impulsionam," (Rambert apud Lebovici & Diatkine, 1988, p.19)

O jogo baseia-se na manipulação de imagens, quando tenta representar a realidade. Portanto, a realidade é metaforizada pelo sujeito, revelando não só o

sujeito epistêmico como também o sujeito epistemofílico, pela riqueza simbólica com que a criança vivencia tais cenas. Segundo Klein (apud Roza, 1999, p.114),

“ ... as crianças produzem associações com os diferentes aspectos de seus jogos, em número não inferior às que fazem os adultos com os elementos de seus sonhos. Os detalhes do jogo indicam o caminho para o observador atento; e, entretantes, a criança conta toda a sorte de coisas às quais se deve dar devido valor como associações.”

É preciso então, que o professor, sem lançar-se a interpretações aprofundadas de domínio psicanalítico, esteja atento a todas as manifestações da criança durante o jogo e a brincadeira, através das manifestações do corpo, das suas expressões, da linguagem, para poder melhor compreender seu aluno.

No caso das provas operatórias, propostas por Piaget em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, faz-se necessária certa cautela. Vários autores alertam para o uso das provas operatórias em situações de diagnóstico, já que as mesmas foram criadas e utilizadas por Piaget e seus colaboradores em situação de pesquisa, buscando a compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança sem, contudo, expô-las a uma situação de classificação. Segundo Visca (1995, p.11), as provas operatórias piagetianas têm grande importância ao fazer psicopedagógico,

“ ... a pesar de lo qual no siempre han sido adecuadamente entendidas y utilizadas de acuerdo com todas las posibilidades que las mismas poseen. Quizá esto se deba tanto a su origen, como a una cierta dificultad en cuanto a su correcta aplicación, evaluación y extracción de conclusiones útiles para el entender el aprendizaje.”

O importante, na investigação das noções operatórias acima citadas, é que o professor possa identificar as estruturas cognoscitivas dos alunos, em relação às noções de classificação, correspondência termo-a-termo, seriação, conservação e inclusão de classes, organizando estímulos conhecidos ao seu nível de competência como forma de possibilitar o avanço, em termos da equilibração dos processos

assimilativo-acomodativos e, conseqüentemente, na aquisição dos conhecimentos escolares. De acordo com Paín (apud Weiss 1992, p. 101),

“... desta forma, cada um dos temas de ensino supõe uma coordenação de esquemas em um âmbito prático, representativo, conceitual e concordante com um nível de equilibração particular, obtido através de regulações, descentrações intuitivas ou operações práticas ou formais.”

A investigação do desenho da criança também foi alvo de atenção das professoras entrevistadas, tendo sido citado o desenho da pessoa e da família:

*“... nós fazemos o desenho da pessoa, desenho da família (...) Não é determinado se a criança vai desenhar a própria família, o desenho da casa, fazem um desenho livre para usar o material colorido livre à disposição deles ...”* (A. Anexo 7. Entrevista 5, p.225)

Na clínica psicopedagógica o desenho também representa importante instrumento de investigação, pois ele poderá demonstrar a relação da criança com o conhecimento tanto em termos cognitivos como em termos afetivos. Porém, é necessário ressaltar que, na clínica psicopedagógica, as técnicas projetivas realizadas através do desenho diferem das provas utilizadas pelos psicólogos, já que o foco de análise está sempre vinculado a situações de aprendizagem.

“Las técnicas proyektivas son un recurso entre otros que permiten investigar esta dimensión, ya en cuando al vínculo o vínculos que un sujeto establece com el aprendizaje propiamente dicho como así también com las circunstancias dentro de las cuales si opera dicha construcción.”  
(Visca, 1995-2, p.11)

O referido autor propõe dez provas projetivas, as quais divide em três agrupamentos correspondentes a lugares diferenciados, quais sejam: o meio familiar; o meio escolar; e o meio social. Com isto, o autor marca que é necessário que se perceba todas as aprendizagens da criança nos diferentes espaços em que convive e, em especial, o vínculo que a ela estabelece com os adultos que lhe oferecem modelos de aprendizagem, seja o docente ou não, com seus pares e consigo mesma. O

desenho torna-se, portanto, uma fonte rica para o psicopedagogo ou mesmo para o professor que investiga e, ao mesmo tempo, atividade prazerosa para a criança, pois

“ ... lá onde o adulto se expressa acima de tudo através das palavras, a criança se expressaria muito mais por outros meios, através dos jogos simbólicos ou, ainda, mais particularmente por desenhos, por produções gráficas que representariam, além de alguns objetos muitas vezes familiares, suas preocupações essenciais. ” (Chemama. In: Teixeira, 1996, p. 11)

Assim como nos outros aspectos do diagnóstico, também na análise do desenho infantil é necessário que o professor tenha conhecimento das teorias do desenvolvimento da criança e das características de cada período. Di Leo (1991) realiza um paralelo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo descritos por Piaget e as fases de representação do desenho da criança. Para ele, o estágio sensório-motor corresponde, inicialmente, às respostas reflexas da criança, levando o lápis à boca e, posteriormente, passando à garatuja e, gradualmente, aos círculos. Já o estágio de pensamento pré-operatório é identificado pelo autor como o período do realismo intelectual, em que a criança desenha um modelo interno do objeto e não exatamente o que é visto, caracterizando pela transparência. No estágio das operações concretas, o desenho da criança apresenta um realismo visual, pois a subjetividade diminui e a criança desenha o que é realmente visível, com cores mais convencionais e figuras humanas mais realistas. Por fim, no estágio das operações formais, observa-se que, com o desenvolvimento da crítica, muitos perdem o interesse por desenhar, sendo que os mais talentosos tendem a preservar. Porém, é preciso estar muito atento às leituras e interpretações do desenho infantil pois,

“... o conhecimento de crianças pode ser alcançado apenas estudando-as individualmente, já que nunca duas crianças são iguais. (...) seus comentários devem ser levados em consideração, na medida em que podem esclarecer o que talvez não seja uma evidência clara e visível (...) qualquer comentário que a criança faça , quando mostra o seu desenho, pode ser um indício de uma atitude, pensamento ou sentimento.” (Di Leo, 1991, p.12-13)

Assim, entende-se que o autor, ao realizar o paralelo entre os estágios de desenvolvimento proposto por Piaget e as fases de representação do desenho da criança, não propõe uma análise estática e classificatória da criança, mas sim mais um elemento para a reflexão diagnóstica. Por isso, uma certa cautela deve também ser observada no uso e interpretação do desenho infantil. Cada sujeito estrutura seus vínculos e tramas em relação ao conhecimento de forma particular. O desenho infantil pode ser utilizado tanto na investigação no âmbito afetivo, quanto no cognitivo e até mesmo psicomotor. Deve prestar-se, entretanto, para confirmar hipóteses anteriores coletadas em outros momentos do diagnóstico.

Na área do pensamento matemático, as professoras relatam que investigam o conhecimento de números, a construção do número, quantificação, as relações que a criança faz entre letra e número e as figuras geométricas.

*“A questão da matemática, pensamento lógico-matemático. (A. Anexo 7. Entrevista 5, p.226)*

*“A construção do número, quantificação, seriação, classificação. Como é que esta criança está chegando. Têm crianças que chegam com bastante dificuldade de quantificar, de fazer relação termo a termo, são coisas importantes (...) acho que é muito importante também a construção do número.” (L.H. Anexo 7. Entrevista 2, p.189-190)*

Rangel (1992, p. 21), ao comentar as idéias de Piaget em relação ao desenvolvimento das estruturas operatórias do pensamento, defende que

*“... o edifício da Matemática repousa sobre suas estruturas e estas correspondem às da própria inteligência. Nesta perspectiva, a Educação Matemática precisaria estar comprometida com o desenvolvimento progressivo e parcialmente espontâneo dessas estruturas operatórias do pensamento infantil.”*

Assim, as hipóteses da criança em relação aos conceitos matemáticos estão intimamente relacionadas com as noções de classificação, seriação, inclusão hierárquica e conservação, construídas durante o desenvolvimento operatório do

pensamento, conforme já explicitado anteriormente neste mesmo capítulo<sup>22</sup> É importante então, durante o diagnóstico dos conceitos matemáticos na criança, que o professor possa estabelecer relações com as observações realizadas nas provas operatórias, respeitando, dessa forma, o desenvolvimento progressivo dos alunos.

Numa perspectiva piagetiana, pode-se afirmar que através da experiência física, chamada de abstração empírica, ou seja, da ação sobre os objetos propriamente ditos, a criança descobre as propriedades físicas dos mesmos, reconhecendo as propriedades observáveis das ações que realiza materialmente. Por outro lado, é na chamada abstração reflexiva, característica da experiência lógico-matemática, que a criança é capaz de fazer relações entre os objetos, que não existem na realidade externa, mas coordenados em seu pensamento. Para Kamii (1988, p.15), “a criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos.”

Assim como em outros aspectos da investigação diagnóstica, também na área do pensamento matemático é fundamental que a observação dos processos da criança se dê através do jogo, da brincadeira e de situações prazerosas e desafiantes, onde as crianças possam expressar livremente seu pensamento. O diagnóstico dos conceitos matemáticos na criança deve objetivar, antes de tudo, identificar as hipóteses da criança e a estrutura cognitiva que a sustenta, construídas a partir das experiências vivenciadas dentro e fora da escola para, posteriormente, criar situações na sala de aula onde a criança possa realizar as relações necessárias com vistas a uma compreensão real das aprendizagens lógico-matemáticas.

---

<sup>22</sup> Conforme análise sobre a utilização do jogo no diagnóstico psicopedagógico, p.119

Em relação à linguagem e à alfabetização, as professoras entrevistadas investigam a fala, a leitura e a escrita, o pensamento, o conhecimento de letras, a concepção da lecto-escrita, a estrutura do texto – expressa como construção de frases–, e o uso da letra maiúscula e minúscula. Também na construção da lecto-escrita, como em outros aspectos da investigação, o diagnóstico realizado pelo professor deverá estar voltado a entender os processos pelos quais as crianças, interagindo com a língua escrita, vão estabelecendo relações e construindo hipóteses, como é observado na fala das professoras entrevistadas:

*“... a testagem da psicogênese, ver em que nível da lecto-escrita a criança está, o texto (...) questões ortográficas ...”* (A. Anexo 7. Entrevista 5, p.225)

*“... eu já parto investigando o alfabeto, o que eles conhecem, letra maiúscula, letra minúscula, até a questão de como eles estão na construção de frases, no reconhecimento das palavras ...”* (S. Anexo 7. Entrevista 6, p. 237-238)

A partir da compreensão desses processos e hipóteses da criança, caberá ao professor identificar e criar as melhores formas de intervenção pedagógica para auxiliar no avanço da construção do sujeito leitor e produtor de texto.

Com muita propriedade, as professoras entrevistadas referem que, ao realizar o diagnóstico dos conceitos matemáticos, buscam investigar as relações que a criança faz entre letras e números:

*“Dentro do lógico-matemático, muito vinculado à escrita: o seu nome, bingo do nome, letra inicial, letra final, quantas letras, letras que tem no meu nome, no nome do colega (...) A questão da quantificação, a questão da classificação, a questão da correspondência termo a termo, a inclusão hierárquica, todo esse processo para a construção do número, da mesma forma que acontece na escrita, ver em que nível a crianças se encontra.”* (C. Anexo 7. Entrevista 3, p.203)

Assim como o sujeito que aprende matemática, também o sujeito da aprendizagem da lecto-escrita age ativamente sobre os objetos e sobre o mundo e “... constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.” (Ferreiro, 1991, p.26). A autora ainda critica a dissociação que a escola

realiza entre a aprendizagem da matemática e da lecto-escrita, afirmando que é insustentável e que, muitas vezes, a mesma criança é concebida como inteligente e ativa em matemática e passiva e ignorante nas produções da escrita.

Sabe-se que as vivências da criança em ambientes letrados certamente contribuirão para a construção de suas hipóteses em relação a linguagem escrita. Assim como nas outras aprendizagens escolares, a aprendizagem da lecto-escrita deverá também respeitar a evolução psicogenética da criança. Para Cardoso & Teberosky (1993), a partir das pesquisas de Ferreiro, o aprendizado da lecto-escrita segue um processo cujas etapas podem ser descritas da seguinte forma: as escritas *pré-silábicas* que podem ser identificadas através de escritas indiferenciadas ou escritas diferenciadas quando, ao contrário da anterior, a criança já responde a estímulos diferenciando a grafia através de variação de repertório em quantidade ou posição; as escritas *silábicas* que já apresentam correspondência quantitativa através da análise sonora da linguagem, correspondendo a cada sílaba uma grafia; as escritas *alfabéticas* onde já existe correspondência sonora do valor fonético e com o valor sonoro convencional.

“As etapas descritas mostram a aquisição de um conhecimento social: a escrita como instrumento para representar a linguagem escrita. (...) nossa opinião, em compensação, é a de que as crianças (...) têm algum conhecimento sobre a linguagem que se pode escrever antes mesmo de entrar em contato com a escrita ...”. (Cardoso ; Teberosky, 1993, p 33-34)

Dessa forma, é na lógica do erro da criança que o professor busca instrumento para seu planejamento e intervenção pedagógica.

“ ... creio que pedagogicamente tem sido importante, a possibilidade de ver de forma positiva muitas coisas que antes se viam somente como negativas. Esse larguíssimo período que precede as escritas alfabéticas era antes considerado quase que exclusivamente em termos de: ‘a criança não sabe, não pode, é imatura, se engana, ainda não aprendeu’. (...) sabemos ver isto de forma positiva e por isto podemos avaliar os avanços, e sabemos ler esses dados em termos de indicadores bastante precisos que nos permitem entender como pensam os produtores desses textos. ” (Ferreiro, 1993, p. 87)

Assim, é fundamental que o professor busque interpretar a produção da criança, mesmo em momentos não convencionais, pois até nessas situações a mesma tem uma intenção significativa de representação através da escrita.

A evolução psicogenética das crianças também pode ser observada no que diz respeito à ortografia, à separação entre palavras, ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, bem como ao uso de pontuação. Shaefer (In: Dalla Zer; Xavier, 1998, p.45-46), ao analisar as diferentes concepções teóricas a respeito do ensino de ortografia, afirma que uma concepção vinculada à epistemologia genética “ ... acredita que os ‘erros’ expressam uma lógica e podem levar a acertos ...”.<sup>23</sup>

A investigação sobre o conhecimento do corpo foi indicada por várias professoras entrevistadas, como indica a fala da professora:

*“... em relação ao corpo, cuidados com o corpo, as partes do corpo.” (C. Anexo 7. Entrevista 3, p.203)*

Para a Psicopedagogia, o corpo é um dos quatro níveis de estruturação da aprendizagem do sujeito que, juntamente com o organismo, a estrutura cognitiva e a estrutura dramática, ou seja, o inconsciente, possibilitam ao sujeito da aprendizagem incorporar o conhecimento e o desejo do Outro. Para Paín (1995), o corpo deve ser compreendido a partir de três níveis: o da coordenação, o nível dos afetos e o ego corporal. É através desses três níveis que a criança insere-se no mundo, sendo capaz de constituir-se enquanto agente de transformação do meio exterior. Considerando que o conhecimento se constrói através da ação, e que o corpo é o veículo, o mediador da ação da criança sobre o mundo, é fundamental que o professor esteja atento para as manifestações corporais da criança. A organização corporal inicia-se nos primórdios do estágio sensório-motor, através dos primeiros contatos da criança

---

<sup>23</sup> Grifo da autora.

com a mãe, com o outro e com o mundo que a rodeia, através do diálogo corporal. Já na entrevista de história vital com a família, o professor poderá coletar informações como possibilidades de uso do próprio corpo, disponibilidade de espaço físico, bem como situações de impedimento desse uso que, normalmente, advém de situações de reclusão por doenças e que poderão indicar possíveis dificuldades a nível de organização corporal.

“A impossibilidade de ação corporal, provocada pela ocorrência de uma doença prolongada, assim como aspectos inadequados de nutrição interferem negativamente no desenvolvimento e crescimento infantil.” (Gomes. In: Oliveira; Bossa, 1994. p.130)

Atento, então, às questões referentes ao desenvolvimento da criança, o educador deverá realizar a avaliação psicomotora utilizando-se, principalmente, da observação durante o jogo, a brincadeira, as tarefas cotidianas em sala de aula, no pátio ou mesmo mediante a solicitação de algumas atividades específicas. Deve-se evitar, no entanto, as avaliações psicomotoras tradicionais, mecânicas, vinculadas à concepção de reeducação. A investigação do processo psicomotor na criança deverá se dar da forma mais espontânea possível, onde pode-se observar a capacidade de integração e maturidade neuromotora, sua noção evolutiva do esquema corporal, suas realizações práxicas e o tônus muscular .

“Enquanto educador, o adulto deve participar desse diálogo, colocando-se no mundo referencial da criança, como uma das formas de entender o simbolismo da sua comunicação gestual. Seja esta ampla, fluente, harmônica, ou contrária e, principalmente restrita , truncada e disfuncional.” (Gomes. In: Oliveira; Bossa, 1994, p.127)

Outros aspectos são importantes de serem observados pelo professor no diagnóstico psicomotor: coordenação óculo-manual; coordenação dinâmica; controle postural (equilíbrio); controle e uso do próprio corpo; organização perceptiva;

linguagem e lateralidade; dentre outros. Todos estes aspectos certamente interferem diretamente sobre as demais aprendizagens, pois

“ ... existe um estreito paralelismo entre o desenvolvimento das funções motoras e o desenvolvimento das funções psíquicas. Psicomotricidade , portanto, é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo também a emoção.(...) educar o movimento, ao mesmo tempo em que desenvolve as funções da inteligência. Sem o suporte psicomotor, o pensamento não poderá ter acesso aos símbolos e à abstração. O desenvolvimento psicomotor evolui paralelamente ao desenvolvimento mental. (...) é essencial às diferentes aprendizagens na escola, principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, que a criança tenha um desenvolvimento psicomotor harmonioso.” (Nascimento; Machado, 1986, p.1)

Desta forma, a investigação do esquema corporal, especialmente na educação infantil e etapas iniciais do Ensino Fundamental, deve associar-se a outros momentos do diagnóstico. O desenho da figura humana, por exemplo, seja este espontâneo ou solicitado, é um material produzido pela criança que revela suas possibilidades grafo-motoras e sua noção figurativa do esquema corporal.

Assim , a observação do movimento, da expressão e organização corporal da criança não se presta a corrigi-la, mas, principalmente, para identificar suas possibilidades de movimento e decidir o que é mais conveniente para ela enquanto uso do corpo no espaço, no tempo e nas diferentes atividades e aprendizagens escolares.

A autonomia e a organização da criança no espaço escolar, na sala de aula e no pátio, também são objetos de investigação no diagnóstico, conforme relatado pelas professoras na entrevista:

*“Acho que a autonomia é a base da cooperação. A criança passa a cooperar, a se colocar no lugar do outro, quando ela já está se tornando autônoma ...”.* (L. Anexo 7. Entrevista 1, p.175)

*“... a questão da autonomia, tu enxergas que a criança tem autonomia para resolver as suas coisas, é um aluno que busca, busca maior conhecimento...”* (L.V. Anexo 7. Entrevista 7, p.250)

Estes são aspectos de extrema relevância no desenvolvimento da criança. É certo que o desenvolvimento da autonomia moral e da autonomia intelectual transcorrem paralelamente e que ambas são fundamentais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Pode-se entender por autonomia a capacidade de pensar e agir por si mesmo, “significa ser governado por si próprio” (Kamii, 1988, p.103). Assim como existe uma evolução psicogenética da inteligência, também existe uma evolução psicogenética do juízo moral na criança. Na fase da inteligência sensório-motora é possível observar que a criança não tem noção do certo e do errado e ainda não é capaz de obedecer regras. Nesta fase, denominada de *anomia*, a ação moral da criança é basicamente comandada pelo afeto em relação aos seus pais. Porém, essa fase é fundamental para a construção do respeito pelo outro futuramente. Já na fase da inteligência intuitiva pré-operatória, caracteristicamente *heterônoma*, existe o respeito pelas regras ditadas pelo adulto. O respeito da criança pelo adulto, mescla de medo e afeto, cria uma relação unilateral entre a criança e o adulto. Como na lógica deste período é impossível para a criança pensar nas relações de causa e efeito de suas ações, o julgamento do certo ou errado está subordinado, para ela, ao que imagina que o adulto irá pensar sobre tal fato. Para Piaget(1994, p.298),

“ ... do ponto de vista intelectual, o respeito da criança pelo adulto tem por efeito provocar uma concepção anunciadora da noção de verdade: o pensamento deixa de afirmar simplesmente o que lhe agrada, para se confrontar com a opinião do ambiente . Assim tem origem uma distinção equivalente àquela do verdadeiro e do falso: algumas afirmações são reconhecidas como válidas , enquanto que outras não.”

A *autonomia* surge na fase do desenvolvimento operatório concreto coincidindo com o início da vida escolar, onde já é possível para a criança descentrar-se do seu pensamento egocêntrico, colocando-se no ponto de vista do Outro, coordenando-os e sendo, então, capaz de viver situações de cooperação e

reciprocidade. Analisando o progresso da criança que se dá na crítica à autoridade soberana, Piaget (1994, p.298-299) afirma que

“ ... a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar. Também constatamos, sem cessar, no decorrer da vida escolar, os efeitos combinados desta coação e do egocentrismo intelectual. (...) para socializar realmente o espírito, a cooperação é necessária, porque só ela conseguirá libertar a criança da mística da palavra adulta.”

Portanto, é nesta fase que a criança, a partir destas novas relações de cooperação com seus pares e das trocas e conflitos daí advindos, especialmente no espaço escolar, passa a construir novos entendimentos em relação ao mundo que a cerca. A partir dessas relações e da capacidade de descentração, a criança reelabora seus julgamentos morais e tem a possibilidade de construir e respeitar normas de convivência social. Segundo Kamii (1988, p.124),

“ ... ao focar a autonomia da criança, podemos bem animar o desenvolvimento das crianças com velhos valores, tais como o amor pelo estudo e auto-disciplina. As crianças respeitam as regras que *elas* fazem para si próprias. Elas também trabalham com mais empenho para atingir as metas que *elas* colocam para elas mesmas. ”<sup>24</sup>

Outros aspectos indicados pelas professoras entrevistadas têm estreita relação com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, como a adaptação na escola, as relações interpessoais, a socialização, a integração, o relacionamento com o grupo e com a professora, a reação quando enfrentam alguma dificuldade:

*“Em primeiro lugar, observamos o relacionamento ...”* (L. Anexo 7. Entrevista 1, p.171)

*“Integração com o grupo, socialização (...) relacionamento com colegas, com a professora (...) como é que é o brinquedo...”* (L.H. Anexo 7. Entrevista 2, p.189)

*“... a reação deles quando eles enfrentam alguma dificuldade e não conseguem fazer alguma coisa, o jeito deles chegarem até a professora, chegam com medo ou mais à vontade ...”* (D. Anexo 7. Entrevista 4, p.213)

---

<sup>24</sup> Grifo da autora.

Ora, neste sentido, o diagnóstico, através da observação direta da criança e na relação com outros aspectos indicados na entrevista de história vital, bem como do diagnóstico operatório, parecem ser fundamentais para identificar as origens das dificuldades das crianças. A intervenção com a família que, muitas vezes, acaba por persistir numa relação heterônoma com os filhos é fundamental para o desenvolvimento moral e intelectual da criança. Por outro lado, resgatar essas dificuldades a partir das possibilidades imediatas das crianças na sala de aula, oferecendo um espaço rico em trocas com seus pares, parece ser a melhor decisão por parte do professor. Para tanto, Piaget (1994, p. 301) sugere

“ ... se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos atuais, aqueles que corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos ‘o trabalho em grupos’ (...) o método de trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguir sua pesquisa em comum, seja em ‘equipes’ organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas. (...) a cooperação é promovida ao nível de fator essencial do progresso intelectual.”

Pode-se afirmar, então, que tanto o diagnóstico como a intervenção pedagógica necessitam de um olhar atento e sistematizado, no que se refere ao aluno individualmente e ao grupo de alunos como um todo. Ambos, o diagnóstico e a intervenção pedagógica, exigem do professor o conhecimento da realidade sócio-econômico-cultural de cada aluno, do seu desenvolvimento até a chegada na escola e suas repercussões na aprendizagem escolar, de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, e de sua evolução nas diferentes áreas aqui analisadas, tais como: a linguagem; o pensamento matemático; o corpo e o movimento; dentre outras. Para tanto é necessária uma certa sistematização dos dados desta investigação de forma a realizar a leitura diagnóstica de cada aluno e do grupo como um todo, com vistas à organização de uma intervenção pedagógica adequada às necessidades dos alunos, pois “... os interesses de uma criança dependem, portanto, a cada momento do

conjunto de suas noções adquiridas e de suas disposições afetivas, já que estas tendem a completá-las em sentido de melhor equilíbrio.” (Piaget, 1998, p.16)

Apenas uma professora refere o uso de “*ficha diagnóstica*” (LV. Anexo 7. Entrevista 7, p. 249) para registro dessa investigação. Buscando uma sistematização dos dados observados na investigação cotidiana de sala de aula, é possível sugerir que essa ficha de registro do diagnóstico abrangesse todos esses aspectos investigados, possibilitando uma visão ampla para o professor de cada aluno em particular, mas que ao mesmo tempo fosse possível traçar um perfil com as possibilidades e dificuldades do grupo em geral. Alguns itens poderiam ser aqui sugeridos para elaboração desta ficha:<sup>25</sup>

A – Evolução psicogenética:

- 1) Noções operatórias: correspondência termo-à-termo; classificação; seriação, inclusão de classes; conservação.
- 2) Linguagem: fala; conhecimento social da escrita (hipóteses quanto ao que é ler e escrever e para que serve); conhecimento quanto ao valor sonoro/letras, palavras e texto; concepção de lecto-escrita; expressão (nas diferentes áreas); compreensão de ordens.
- 3) Conhecimento matemático: construção do número (conhecimento de símbolos e quantificação).
- 4) Autonomia moral e intelectual: cooperação, colaboração na construção das regras de convívio no grupo, respeito às regras

---

<sup>25</sup> As sugestões aqui expressas para a ficha diagnóstica têm como base ficha de observação do aluno construída em parceria com a professora Luciane Torezan Viegas, professora do Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes do Centro Universitário Feevale – NH/RS .

construídas com os pares, jogo simbólico ou de imitação e de regras (modalidade assiliativo-acomodativa).

- 5) Representação gráfica (desenho): uso da folha, possibilidades grafo-motoras, noção figurativa de esquema corporal, vínculos com a aprendizagem e com os adultos lhe servem de modelo; uso das cores.
- 6) Corpo e movimento: uso social do corpo, controle postural, coordenação dinâmica motricidade e óculo-motriz, motricidade e lateralidade.

B – Intervenções já realizadas pelo professor

C – Alternativas de ação

Convém salientar, mais uma vez, que todo esse levantamento diagnóstico só terá significado real na relação com o meio social e cultural vivido pela criança e na medida em que os professores buscarem relações entre os aspectos da evolução psicogenética da criança, identificando suas causas e pontos de cruzamento, especialmente com os dados coletados na história vital. Outro fator fundamental é a caracterização do grupo como um todo a partir do diagnóstico, e a leitura psicopedagógica do que certas dificuldades observadas no diagnóstico poderão influenciar ou não, na dinâmica das relações interpessoais e de aprendizagem da turma como um todo.

É certo que a proposta de diagnóstico descrita e analisada neste espaço de pesquisa, impõe um grande empenho da parte do professor e uma demanda de tempo bastante grande, aspecto considerado como dificuldade inerente ao processo de Psicopedagogia Institucional pelas professoras entrevistadas:

*“... tanto é, que eu acho importante, que apesar de não ter tempo aqui na instituição para isso, eu faço fora da escola mesmo ...” (L.H. Anexo 7. Entrevista 2, p.190)*

Por outro lado, possibilita uma leitura mais aprofundada e sistematizada do processo de construção do conhecimento de cada aluno e da turma como um todo, viabilizando a organização de um planejamento que contemple as necessidades dos alunos. Conhecer a modalidade de aprendizagem dos alunos, a partir da análise das dimensões do sujeito em relação à aprendizagem – corpo, organismo, inteligência, desejo na sua relação com o contexto sócio-cultural – ,permite compreender como o aluno aprende, suas hipóteses e recursos para colaborar efetivamente no seu processo de aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PERSPECTIVAS FUTURAS

“ É então impossível aprender qualquer coisa que não seja conhecida por alguém. Assim, para aprender a abrir e fechar uma porta, a porta já deve estar aí e alguém deve manipulá-la.” ( Paín, 1999, p.163)

Historicamente, observa-se um movimento de qualificação e ampliação do campo teórico-prático da Psicopedagogia, que, autorizando-se a avaliar criticamente seu próprio fazer e ousando romper com práticas tradicionais vinculadas à reeducação, avança para um fazer crítico que, sobretudo, entende e respeita o sujeito da aprendizagem numa perspectiva integrada e interdisciplinar.

A Psicopedagogia hoje tem importante contribuição para a compreensão dos processos de ensinar e aprender. Permite ao psicopedagogo, ao educador e também aos pais uma nova leitura e significação das questões da aprendizagem e dos sujeitos envolvidos nessa relação. Observa-se que a Psicopedagogia vem inserindo-se com mais ênfase nas questões escolares, nas discussões teóricas sobre a educação, na formação de educadores, na busca da causa do não aprender e na intervenção qualificada no resgate do sujeito para a aprendizagem.

A proposta desta pesquisa foi a de, através da análise da percepção das educadoras que vivenciaram o processo de Psicopedagogia Institucional, *identificar os pontos de cruzamento da Psicopedagogia Clínica e Institucional, apontando caminhos de resignificação e redimensionamento da ação pedagógica no interior da escola, que venham a possibilitar a prevenção das dificuldades de aprendizagem.*

A experiência de Psicopedagogia Institucional em questão buscou um novo lugar nessa área de atuação no interior da escola, avançando da ação centrada nas

dificuldades de aprendizagem, de cunho mais individual, para uma ação a nível coletivo. Para tanto, foram utilizados alguns instrumentos diagnósticos da Psicopedagogia Clínica, como possibilidade de abordagem institucional e coletiva para a construção de propostas de intervenção que visam resgatar, nos alunos ingressantes na Educação Infantil e etapas iniciais do Ensino Fundamental, aspectos do seu desenvolvimento, otimizando sua aprendizagem escolar e uma relação sadia com a aprendizagem.

Não se trata aqui de considerar o espaço escolar como um grande espaço clínico da Psicopedagogia, mas de utilizar alguns de seus procedimentos para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem e construção do conhecimento dos alunos.

Seria uma certa ingenuidade ou, no mínimo, utopia propor uma ação psicopedagógica que pudesse atender individualmente ou isoladamente crianças e suas famílias supostamente em situações de risco no sentido de um futuro fracasso escolar.

A dinâmica de diagnóstico e intervenção psicopedagógica institucional aqui analisada diz respeito a uma experiência e correspondeu às necessidades de uma comunidade específica, de um grupo de professores e alunos. Buscando ser coerente com os pressupostos teóricos aqui adotados, faz-se premente explicitar que, em nenhum momento, cogita-se que esse diagnóstico se preste como instrumento de classificação dos alunos e de imobilismo do professor. Ao contrário, a proposta é que, a partir do olhar psicopedagógico sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, melhor se possa compreendê-las e, a partir dessa compreensão, ressignificar a práxis pedagógica, construindo uma nova relação de aprendizagem. A tentativa neste espaço de pesquisa foi de analisar a teoria e a prática pedagógica, em especial

na contribuição do diagnóstico, sob um olhar e uma escuta psicopedagógica, apontando alguns caminhos. Porém, um dos princípios básicos da ação psicopedagógica institucional é sempre respeitar a autoria do grupo que participa do processo. Portanto, as indicações aqui realizadas são sugestões que, como todo o conhecimento, são provisórias e passíveis de modificações e adequação a cada espaço escolar e cultural, o que indica a necessidade de continuidade de novas pesquisas em relação ao tema aqui focado. O desejo é de contribuir não só com as educadoras que participaram do processo psicopedagógico investigado nesta pesquisa e que contribuíram para este estudo com a sua percepção, experiência e conhecimento, mas, também, com outros educadores e psicopedagogos para que possam dele se utilizar, construindo novas propostas que venham a contribuir para a prevenção das dificuldades de aprendizagem, privilegiando a maioria da população brasileira, fadada historicamente ao fracasso escolar.

No entanto, entende-se que a Psicopedagogia, como novo campo do conhecimento, vem contribuir e associar-se com outras teorias que buscam explicar e auxiliar as questões do ensino-aprendizagem. Em muitos momentos, a Psicopedagogia, inclusive, utiliza-se desses saberes para melhor compreender os processos inerentes à aprendizagem humana. Desta forma, coloca-se aqui a teoria psicopedagógica, assim como o profissional da área, o psicopedagogo, inserido numa instituição, associado a outros profissionais e saberes nela já existentes, para que, através dessa inter-relação, se possa buscar novas formas de superação das dificuldades aqui explicitadas.

Não se trata pois, de colocar uma *supremacia* da área de conhecimento da Psicopedagogia sobre as outras áreas de conhecimento, mas de identificar qual o seu *lugar* nas relações entre os diferentes saberes de instituições escolares e quais as

principais contribuições advindas daí para a prevenção das dificuldades de aprendizagem.

Por outro lado, fica claro que esse processo traz maiores responsabilidades e tarefas ao professor, mas percebe-se também que essa nova dinâmica pode trazer novas perspectivas e olhares ao fazer pedagógico cotidiano de sala de aula.

Assim, nesse processo, o investimento da formação do professor tornou-se tônica central, já que é ele o grande responsável pela formação escolar cotidiana da criança. Para Piaget (1985, p.129),

“... ainda é preciso que os professores aceitem a imensa responsabilidade das orientações individuais e compreendam suficientemente a complexidade dos problemas para assegurar as colaborações úteis. De uma maneira geral, quanto mais se procura aperfeiçoar a escola, mais a tarefa do professor fica pesada; e quanto melhores os métodos, mais difíceis são de aplicar.”

Assim, resgatando o posicionamento dessas educadoras sobre a contribuição do campo de conhecimento da Psicopedagogia para sua atuação e crescimento profissional, e buscando especificar as interfaces entre a Psicopedagogia Clínica e Institucional, especialmente em relação ao diagnóstico e sua contribuição na prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola, procurou-se verificar algumas hipóteses.

A primeira hipótese que direcionou essa investigação é de que *existe uma inter-relação estreita entre os conhecimentos teóricos da Psicopedagogia Clínica e da Psicopedagogia Institucional, de forma que um alimenta e fortalece o outro*. A Psicopedagogia Clínica e Institucional configura-se como um só campo de conhecimento. O que muda, certamente, é o enquadre de atuação do psicopedagogo e o foco de intervenção. Na clínica, o foco de intervenção é a dificuldade de aprendizagem já instalada e a busca da causa dessa dificuldade para o resgate do sujeito para a aprendizagem. Na instituição, por outro lado, o foco de intervenção é a

prevenção das dificuldades de aprendizagem, entendida na relação ensino-aprendizagem. Porém, o fenômeno é o mesmo nos dois enquadres, ou seja, a aprendizagem, pois para entender a não-aprendizagem, seguramente, é preciso conhecer os processos que levam ao aprender.

Através do posicionamento das professoras, como também do referencial teórico aqui aprofundado, percebe-se que é fundamental que a prática pedagógica esteja solidamente calcada no conhecimento teórico em relação ao desenvolvimento infantil, os processos aí subjacentes, o valor da troca com o grupo de pares e o papel do adulto enquanto mediador cultural dessa aprendizagem. Paín (1995, p.16), confirma essa idéia quando afirma “... os pedagogos, diante do sujeito que está crescendo, que está em desenvolvimento, têm necessidade de se apoiar numa teoria capaz de dar conta de forma integrada de todos os seus aspectos.”

Assim, as inter-relações entre os fazeres da Psicopedagogia Clínica e Institucional podem contribuir com a escola enquanto espaço de investigação e pesquisa. Seus saberes, confirmados pelas falas das professoras, contribuem para uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento humano, possibilitando ao professor a criação de estratégias mais adequadas de intervenção pedagógica, pois historicamente,

“...os professores das escolas não têm à sua disposição nem uma ciência da educação suficientemente elaborada que lhes permita operar de maneira pessoal para fazer progredir essa disciplina, nem a consideração sólida que deveria estar ligada a essa coletividade” (Piaget, 1985, p.130)

A segunda hipótese que, basicamente, instrumentaliza a primeira premissa, defende que *os procedimentos diagnósticos da Psicopedagogia Clínica contribuem para a construção do espaço de intervenção da Psicopedagogia Institucional, se utilizados numa perspectiva coletiva e de prevenção*. Mais uma vez, o depoimento

das professoras confirmou a necessidade de um olhar investigativo em relação aos alunos, ao seu desenvolvimento, à evolução psicogenética, às possíveis implicações no processo de aprendizagem dos mesmos e, certamente, à necessidade de constantes adaptações e de capacidade criadora do educador na inovação de sua intervenção pedagógica. O grande desafio que se coloca aqui é o de organizar o ambiente escolar, equacionando espaços e tempos de forma a qualificar essa investigação e sistematizar adequadamente os dados coletados. A presença do psicopedagogo na leitura dos dados coletados junto às famílias e crianças, parece, segundo afirmaram as educadoras, de grande auxílio no assessoramento ao educador.

O diagnóstico psicopedagógico clínico, se utilizado numa perspectiva coletiva e preventiva na escola, permite ao professor uma leitura, ao mesmo tempo, individual e coletiva dos alunos. A intervenção do psicopedagogo poderá auxiliar o professor a entender melhor certas manifestações do grupo, possivelmente advindas das questões do desenvolvimento e da evolução cognitiva e afetiva dos alunos, repensando sua forma de intervenção pedagógica, minimizando as dificuldades e contribuindo para a efetiva aprendizagem dos mesmos. O processo diagnóstico aqui analisado não corresponde a apenas um momento inicial de coleta de dados, mas, antes de tudo, a um espaço contínuo e dinâmico de pesquisa na busca da compreensão e da interpretação das relações de ensino-aprendizagem, através de um exercício constante de relação teoria e prática.

Todo o movimento criado a partir do diagnóstico leva, conforme afirma uma das educadoras, à construção de um *currículo psicopedagógico*, voltado para as necessidades dos alunos, das famílias, da comunidade, bem como da própria escola e, muito especialmente, do educador. O currículo psicopedagógico pode corresponder e auxiliar numa nova postura assumida pela escola no que se refere ao

olhar e à escuta da cultura, dos processos de aprendizagem e da circulação do saber a nível de instituição.

Através da investigação realizada neste estudo, um ponto fundamental toma lugar de destaque no que se refere à prevenção das dificuldades de aprendizagem e à contribuição da Psicopedagogia para tal feito: a construção de um espaço psicopedagógico institucional anterior à escola. Conforme a análise feita pelas professoras entrevistadas, é cada vez maior o número de crianças que chegam à escola com dificuldades de aprendizagem ou atraso no desenvolvimento decorrentes, muitas vezes, da pobreza de vivências significativas e poucos estímulos do meio em que vivem, ou de uma intervenção inadequada dos adultos que com elas conviveram. A Psicopedagogia tem ainda pouca inserção nos espaços comunitários e de saúde. A necessidade aqui apontada, de uma intervenção psicopedagógica anterior à escola, na ação interdisciplinar com outros profissionais que atuam nestes espaços, remete para a urgência de projetos e pesquisas nesta área, construindo um novo enquadre para a Psicopedagogia com o objetivo de uma intervenção profilática, nos espaços comunitários, anteriores à escola, principalmente no que diz respeito à formação de profissionais e pais sobre as questões do desenvolvimento da criança e a intervenção e papel do adulto no mesmo.

Cabe ressaltar, então, que na escola, uma das questões trazidas pelas professoras que parece ser fundamental, enquanto foco de ação do psicopedagogo na instituição, é o investimento na autonomia intelectual do professor. As duas últimas hipóteses de pesquisa, aqui levantadas, buscavam confirmar a importância da formação do professor e da apropriação dos saberes relativos ao campo de conhecimento da Psicopedagogia pelo mesmo, como forma de redução dos índices de fracasso escolar. Afirmava-se que *a Psicopedagogia Institucional, através do uso*

*do diagnóstico psicopedagógico, na construção da proposta de intervenção e formação permanente do educador, contribui significativamente para a redução do fracasso escolar e prevenção das dificuldades de aprendizagem* , bem como que *a apropriação do campo de conhecimento da Psicopedagogia pelo educador possibilita uma mudança de perspectiva e ação pedagógica em relação ao processo de conhecimento do aluno, qualificando o processo de ensino-aprendizagem.*

Parecem ser estas as premissas que se configuram como as mais importantes e fundamentais no trabalho psicopedagógico em âmbito escolar. Analisando o posicionamento das educadoras entrevistadas, e seu depoimento em relação à importância da Psicopedagogia para a ressignificação da compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos, sua investigação e possibilidades de intervenção pedagógica, a formação permanente do professor, torna-se fundamental a apropriação dos saberes oriundos do campo de conhecimento psicopedagógico. Todas as educadoras entrevistadas foram unânimes em afirmar a importância dessa nova visão no seu fazer pedagógico.

Com efeito, a Psicopedagogia, através das relações interdisciplinares que estabelece, contribui para uma compreensão do sujeito da aprendizagem de forma mais completa. Porém, convém enfatizar, mais uma vez, que o esforço do psicopedagogo deverá ser sempre em favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual do professor. Certamente, pode-se afirmar que a grande virtude do processo psicopedagógico aqui investigado é de que, embora sem um psicopedagogo efetivo na escola, as professoras ainda utilizam-se do diagnóstico e dos conhecimentos psicopedagógicos para organizar sua ação com os alunos, embora ressaltem que a presença desse profissional contribuiria para a qualificação do processo educacional.

Entende-se, no entanto, que essa apropriação do campo de conhecimento da Psicopedagogia deverá se dar antes mesmo da atuação do educador na escola. Vivemos um momento extremamente delicado na história da educação em nosso país, especialmente para os cursos de Pedagogia, destituídos autoritariamente pelos governantes brasileiros, enquanto espaço de formação e pesquisa educacional. Ora, o presente estudo aponta para a importância da formação permanente e pesquisa para uma ação mais qualificada do professor, como forma de desafiar o fracasso da educação nacional no Ensino Fundamental, bem como da contribuição na prevenção das dificuldades de aprendizagem pela educação infantil. Cabe a nós, formadores de educadores, repensar os currículos do Ensino Superior, buscando garantir uma formação digna e competente aos profissionais da educação. A Psicopedagogia como disciplina obrigatória nos cursos de formação de educadores, juntamente com os outros campos de conhecimento já constantes nos currículos das licenciaturas, considerando o depoimento das educadoras entrevistadas, certamente contribuirá para esta qualificação.

Porém, apesar da necessidade de incluir os conhecimentos da área psicopedagógica na formação dos educadores, todos os depoimentos explicitados através dessa pesquisa apontam para a necessidade da presença efetiva do psicopedagogo, atuando junto às equipes diretivas, em todas as escolas, de forma a contribuir, através de uma ação interdisciplinar, com seus saberes na construção de uma escola competente. É um espaço novo que se constrói, que cresce a cada dia, e que se fortalecerá na medida em que os psicopedagogos souberem apropriar-se dele com sabedoria e competência.

Cabe ressaltar, também, que essa competência passa pela responsabilidade da organização de um espaço sério de formação dos psicopedagogos. A Psicopedagogia

é uma área que vem crescendo vertiginosamente no Brasil, o que pode favorecer o surgimento de equívocos em relação à formação e atuação desse profissional. É preciso que se tenha seriedade e coerência no pensar e agir da Psicopedagogia que hoje vem se definindo como campo interdisciplinar, identificado com um paradigma teórico-crítico, conforme anteriormente situado na abordagem de Sara Paín. Todo esse crescimento e reconhecimento da Psicopedagogia, traz consigo a necessidade de aprofundamento e séria reflexão por parte dos psicopedagogos, como forma de fortalecimento e construção de novos saberes na área psicopedagógica. Como área interdisciplinar a Psicopedagogia aprende o que é o conhecimento do Outro para a compreensão do desenvolvimento humano, reconstruindo significantes e conhecimentos que, isolados nas diferentes áreas do saber, tornam-se incompletos para a definição e compreensão do aprender, do não aprender, do ensinar e do não-ensinar.

Para Paín (1999, p.164),

“... o autodidatismo é possível e importante desde o nascimento, pois ele permite ao sujeito tornar-se seu próprio mestre, dando-se as condições necessárias para fazer experiências e tirar conclusões. Ora, nós encontramos sempre, na base de tais atitudes, um processo de identificação ao outro que pode servir de modelo para possíveis intercâmbios cognitivos; o sujeito retorna a esse modelo para legitimar as aprendizagens obtidas por um percurso pessoal....”

Assumindo-se, enquanto sujeito aprendente, autor do seu próprio pensamento, sujeito histórico e incompleto, o psicopedagogo deve então *aventurar-se responsabilmente nesse novo campo do conhecimento, viabilizando assim um novo espaço para o saber*, contribuindo para a construção de relações de aprendizagem mais sadias e prazerosas, desafiando a história da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1 AJURIAGERRA, J. de. **Manual de psiquiatria infantil**. 2 ed. [s.l.] : Copyright & Editora Masson do Brasil, [s.d.] 952p.
- 2 BEYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky**. Porto Alegre: Mediação, 1996. 206p.
- 3 BUTELMAN, Ida. **Psicopedagogía Institucional: una formulacion analítica**. 2. ed. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós, 1994. 108p.
- 4 BOSSA, Nádía Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 105p.
- 5 CAMPOS, Maria Célia Malta. Psicopedagogo: um generalista-especialista em problemas de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Vera Barros; BOSSA, Nádía A. **Avaliação psicopedagógica de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 223p.
- 6 CARDOSO, Beatriz; TEBEROSKY, Ana. **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. 5.ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas; Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 272p.
- 7 CHEMAMA, Roland. O ato de desenhar. In TEIXEIRA, Angela B. do Rio. **O mundo que a gente traça: considerações psicanalíticas acerca do desenho infantil**. Salvador: Ágalma-Psicanálise, 1996. 145p.
- 8 COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. São Paulo: Ática, 1997. 200p.
- 9 CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem: psicanálise da criança com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 214p.
- 10 DI LEO. **A interpretação do desenho infantil**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 218p.
- 11 ESCOTT, Clarice Monteiro. Psicopedagogia institucional: do simbólico à prevenção. In: **Revista Ciências e Letras**, n. 20. Porto Alegre: FAPA, 1997. 318p.
- 12 \_\_\_\_\_. A avaliação qualitativa dos processos cognitivos e a abordagem de Lev Vygotsky. In: **Revista de Estudos**, v.20. Novo Hamburgo: Feevale, 1997-2. 165p.
- 13 ESCOTT, Clarice Monteiro; LEONÇO, Valéria Carvalho de. Dimensionando a prática psicopedagógica com o adulto. In: **Revista Ciências e Letras**, n.20. Porto Alegre: FAPA, 1997. 318p.
- 14 FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporeidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 182p.

- 15 FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 284p.
- 16 FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. 102p.
- 17 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 165p.
- 18 FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 120p.
- 19 \_\_\_\_\_. **Além do princípio do prazer**. Rio de Janeiro: Imago, 1998. 82p.
- 20 GILLIG, Jean-Marie. **O conto na psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 228p.
- 21 GOMES, Marina Pereira, Sugestões para uma avaliação psicomotora no contexto psicopedagógico. In: OLIVEIRA, Vera Barros ; BOSSA, Nádida A . **Avaliação psicopedagógica de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 223p.
- 22 KAMII, Constance. **A criança e o número**. 9.ed. Campinas: Papirus, 1988. 124p.
- 23 LAPIERRE, André & AUCONTURIER, B. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 88p.
- 24 LEOVICI & DIATKINE. **Significado e função do brinquedo na criança**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 63p.
- 25 MACEDO, Lino. **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. 170p.
- 26 MARTÍ, Eduardo. Inteligência pré-operatória. In: COLL, César, et al. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v.1. 356p.
- 27 MENDES, Glória. **O desejo de conhecer e o conhecer do desejo: mitos de quem ensina e de quem aprende**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 80p.
- 28 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Parâmetros Curriculares Nacionais: documento introdutório**. Brasília, 1996.
- 29 MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. [s.l.], 1999 (Mimeogr.)
- 30 NASCIMENTO, Lúcia Schueler ; MACHADO, Maria Terezinha Carvalho. **Psicomotricidade e aprendizagem**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1986. 166p.
- 31 OLIVEIRA, Vera Barros de & BOSSA, Nádida Aparecida. (org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 223p.
- 32 \_\_\_\_\_. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. 182p.
- 33 PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 86p.
- 34 \_\_\_\_\_. **Subjetividade , objetividade: relações entre desejo e conhecimento**. São Paulo: CEVEC, 1995. 129p.

- 35 \_\_\_\_\_. **A função da ignorância.** ed. rev. e atual. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 201p.
- 36 PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética.** 1.ed. brasileira. São Paulo: Ed. Forense, 1973. 157p.
- 37 \_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978. 370p.
- 38 \_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia.** 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985. 184p.
- 39 \_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento da criança.** 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993 212p.
- 40 \_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994. 302p.
- 41 \_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia.** 23 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998. 136p.
- 42 PERNAMBUCO, Maurício Castanho de Almeida. As funções neurológicas e os distúrbios de aprendizagem. In: SCOZ, Beatriz et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 143p.
- 43 RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Piaget.** São Paulo: Ática, 1994. 118p.
- 44 RANGEL, Ana Cristina S. **Educação matemática e a construção pela criança: uma experiência em diferentes contextos sociais.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 250p.
- 45 ROCHA, Sílvio ; NERY, Didonet (orgs). **Turmas de progressão: a inversão da lógica da exclusão.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999. 142p.
- 46 ROZA, Eliza Santa. **Quando brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999. 148p.
- 47 RUBINSTEIN, Edith. A intervenção psicopedagógica clínica. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 143p.
- 48 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE. **Caderno Pedagógico.** Porto Alegre: 1996, v.11.
- 49 \_\_\_\_\_. **Dados Assepla.** Porto Alegre: 1998.
- 50 SHAEFER, Daniela. Pré-requisitos X resultados: onde está o “problema” do ensino de ortografia? In: DALLA ZER, Maria Isabel H. ; XAVIER, Maria Luisa M. **Ensino da língua materna: para além da tradição.** Porto Alegre: Mediação, 1998. 123p.
- 51 SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 170p.
- 52 SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 143p.

- 53 SPIEKER, Vanda. **Algumas contribuições da Psicanálise à Psicopedagogia.** Porto Alegre: CPOP, 1995.(Mimeogr.)
- 54 \_\_\_\_\_. **Avaliação e Terapia Psicopedagógica.** Porto Alegre: CPOP, 1996. (Mimeogr.)
- 55 \_\_\_\_\_. Um pouco da história da Psicopedagogia: espaço / tempo e o inconsciente. In: **Revista Ciências e Letras**, v.21. Porto Alegre: FAPA, 1998. 360p.
- 56 THIOLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 7.ed. São Paulo: Cortez, 1996. 108p.
- 57 TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987. 175p.
- 58 VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** São Paulo: Libertad, 1996. 105p.
- 59 VISCA, Jorge. **El diagnostico operatorio en la practica psicopedagogica.** Buenos Aires: 1995. 190p.
- 60 \_\_\_\_\_. **Tecnicas proyectivas psicopedagogicas.** Buenos Aires: 1995-2. 126p.
- 61 \_\_\_\_\_. **Os caminhos da psicopedagogia no terceiro milênio.** Porto Alegre, 25 de julho de 1999. Informação por correio eletrônico. <http://www.uol.com.br/psicopedagogia/artigos/psico-milenio.htm>.
- 62 WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 176p.
- 63 \_\_\_\_\_. **Psicopedagogia Institucional: controvérsias, possibilidades e limites.** In: SARGO, Claudete et al. (orgs.). **A práxis psicopedagógica brasileira.** São Paulo: ABPp. 1994. 252p.
- 64 WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 247p.

**A – ANEXOS REFERENTES AO RELATO DO TRABALHO DE  
PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL**

## ANEXO 1

**ROTEIRO DE ENTREVISTA DA HISTÓRIA VITAL DOS ALUNOS  
SEGUNDO SARA PAÍN (1989, p. 42)**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Nome do Pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Grau de Instrução: \_\_\_\_\_

Endereço Profissional: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Nome da Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Grau de Instrução: \_\_\_\_\_

Endereço Profissional: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

Irmãos: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras informações sobre a família: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como foi a gestação (reações da família, expectativas, pré-natal): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Condições do parto (sofrimento fetal, normal, cesárea, duração do trabalho de parto, dilatação, circular de cordão, anoxia, fórceps, RH, ...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Adaptação do recém-nascido (reação da família, amamentação, choro, sono, quem dispensou os primeiros cuidados à criança, ...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Doenças (convulsões, otite, traumatismos, terrores noturnos, epilepsia, hospitalizações, afastamentos da mãe, medicação, outras doenças, ...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Desenvolvimento motor (idade, engatinhou, caminhou, disponibilidade de espaço, precauções e cuidados da mãe,...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Desenvolvimento da linguagem (idade, dificuldade de expressão, gagueira, manejo da família,...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hábitos (aprendizagem, controle dos esfíncteres, autonomia, uso do bico, uso da mamadeira, sono, fraldas, “cheirinhos”, com quem dorme, rotina,...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Aprendizagem (limites, quem participa da educação da criança, de que forma,...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outras atividades (esporte, religião, Centro Comunitário, frequentou outras escolas ou creches,...): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como descreverias teu filho? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Expectativa da família em relação à educação escolar do filho: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Pessoa entrevistada: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

OBS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### QUADRO DE LEVANTAMENTO DIAGNÓSTICO DA HISTÓRIA VITAL POR TURMA

**Escola: X**

**Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**

**Nível: Educação Infantil / B**

**Ano: 1996**

**Professora: C.M.S.**

NOME	CONSTITUIÇÃO FAMILIAR	GESTAÇÃO	PARTO AMAMENTAÇÃO	DOENÇAS AFASTAMENTO	DESENVOLV. MOTOR	DESENV. DA LINGUAGEM	AUTONOMIA (Bico, mamadeira, sono, controle dos esfínteres)	OBSERVAÇÕES
A. C. dos S.O.	Pai, mãe, irmão 8m. e avó paterna	Planejada. Mãe tinha 16 e pai 14 anos	Normal. Amamentou até nascimento do irmão	Caxumba, sarampo, varicela. Hospitaliz. Por 3m com 1 ano por anemia e diabete	Não engatinhou. Caminhou com 1 ano	Falou antes de 1 ano.	Ainda chupa bico e mamadeira. Cont. dos Esfinc.: 1 ano. Sono agitado. A família dorme toda na cama do casal	
A. de L. A.	Mãe, irmão (8 anos) e primo (21 anos)	"Foi descuido". Mãe aceitou, pai rejeitou. Eram namorados. Pressão alta	Normal. Cólicas. Amam. Até os 4m.	Catapora	Não engatinhou. Caminhou com 1 ano e 3m.	Falou antes de 1 ano.	Bico e mamadeira até 2 anos. Cont.Esfinc.: 2 anos (dia) e 3 anos (noite). Sono tranquilo.	Há 4 anos, mãe entrou com processo de investigação de paternidade e pensão alimentícia. Desde dez./95, pai tem passeioado c/as crianças.
A. de O. C..	Pai, mãe e irmãos (7 e 5 anos).	Não foi planejada, mas aceita.	Normal, rápido. Amamentação até 6m.	Varicela. 25d. hospitalizado aos 10m.: bronquite asmática	Engatinhou aos 8m. Caminhou com 9m. e 15d.	Falou antes de 1 ano.	Largou bico, mamadeira e fraldas com menos de 1 ano.	Chama a mãe pelo nome e não de "mãe". É muito gritão e egocêntrico (segundo a mãe.)

B. G. S.	Tio, tia, primos (16 anos e 12 anos) e empregada. Veio p/casa dos tios com 2m. e 15d.	Não desejada. Muita briga. Mãe biológica tem "problemas nervosos" e costuma ser internada com frequência.	Normal. Não foi amamentado.	Hepatite. Caxumba. Início de meningite C	Engatinhou aos 4m. Caminhou com 8m.	Falou antes de 1a.	Chupou bico até os 4 a. Toma mamadeira p/manhã. Cont.Esfic.: 1 ano e 6m (dia) e 2 anos (noite) Sono agitado: conversa	Conhece pai e irmãos biológicos. A princípio a tia a rejeitou, ficando aos cuidados do tio. Segundo a mãe adotiva, quando contrariada, põe a mão na boca e provoca vômitos.
C. P. da S.	Pai, mãe, irmão (9 anos) e primo 12 anos)	Planejada	Cesárea: o bebê estava sentado. Amam. Até 2m	Caxumba	Engatinhou aos 7m. Caminhou com 1 a e 2 m.	Falou com 8m	Chupa bico. Mamadeira até 6 anos. Fraldas até 1 ano. Sono tranquilo	Dorme no quarto do pai. A mãe dorme no quarto do sobrinho para cuidar do filho. Mãe relata que comeram farinha e água nas férias.
E. da S. A .	Pai, mãe e irmã (3 anos)	Eram namorados. Não foi planejada, mas aceita. Aos 3 m, ameaça de aborto. Avô paterno rejeitou a gravidez.	Parto com fórceps. Nasceu com vergão na cabeça. Amam. Até 4 m. Chorava muito: cólicas. Dormia pouco.	Otite. Vômitos. Diarréia. Anemia. Catapora. Caxumba. Com 6 m hospitalização por 8d.. Pneumonia.	Engatinhou com 1 a e 2 m. Caminhou com 1 anos e 6 m (a mãe o deixava sentado no sofá)	Fala com 11 m.	Bico, mamadeira e "cheirinho": 4 anos e 6 m. Fralda: 2 anos (dia), 3 anos (noite) Sono tranquilo: às vezes visita o quarto dos pais.	
E. T. de S.	Pai, mãe e 6 irmãos (19, 13, 11, 10, 9, 4 e 2 anos)	Planejado. Queriam outro menino.	Normal, rápido. Amam. Até 1 a e 6 m	Hospitalização aos 3 m bronquite	Não engatinhou. Caminhou aos 11 m	Tomou mamadeira até 95. Fraldas até 11 m. Sem dados de bico e sono	Falou com 1 ano e 2 m	
J.C.S.F.	Pai e mãe	Desejada	Normal, demorado. Amam.: só no Hospital.	Catapora, varicela, gripes e amigdalites	Engatinhou com 9 m. Caminhou com 1 a	Mãe não lembra quando iniciou a falar	Bico, mamadeira e "cheirinho": largou em 95. Fraldas: 1ano, 9 m (dia) e 4 anos (noite)	
L.C. M. de L.	Pais separados. Mãe e irmã 8 anos	Não foi planejado. Mãe queria abortar.	Normal. Amamentou 1 ou 2 m. Chorava dia e noite.	Bronquite, caxumba	Engatinhou com menos de 1 ano . Caminhou depois de 1 ano.	Fala: mãe não lembra	Bico, mamadeira "cheirinho": 3 anos Fralda	
M.R.	Mãe e irmãos (14 e 4 anos). Pais separados. Avó materna mora no mesmo pátio	Desejado	Normal, rápido. Amamentou até 1 ano , 6 m	Infecção na garganta	Caminhou com 1 ano, 1 m	Falou cedo	Bico e "cheirinho" até 95	

R.M.B.M.	Mãe e irmãos (8 e 3 anos). Pais separados há 1 ano	Não foi planejada. Sífilis por causa do pai	Cesárea. Sem dilatação. Amam. Até 2 anos. Dormia muito	Alérgica	Engatinhou com 8 m. Caminhou com 1 ano.	Falou com menos de 1 ano	Nunca usou bico e mamadeira. Fralda: menos de 1 a (dia) e 1 ano e 6m (noite)	Por causa da sífilis, a mãe tinha medo que o nenê nascesse com defeito. O pai só conheceu a filha após 2 dias. Quase nunca vem visitá-la
R.L.P.	Pai, mãe e irmão (7 anos)	Descuido, mas aceita	Cesárea. Sem dilatação. Bebê grande. Passou da hora: UTI 2 dias. Problema de placenta. Amam. Até 5m	Catapora, alergia, caxumba	Engatinhou com 8m. Caminhou com mesmo de 1 ano.	Falou com 1 ano e 6m	Bico até 1 a e 2m. Mamadeira e "cheirinho" até hoje. Fraldas com menos de 2 anos. Sono tranquilo.	
R. A. C.S.	Pai e mãe. A mãe está grávida	Planejado	Cesárea. Dificuldade no parto: sopro no coração e infec. respirat.. Hosp. um mês. Amam. Até 3m	Bronquite	Engatinhou com 6m. Caminhou com 1 ano e 6m	Bico, mamadeira e "cheirinho" largou em 95. Fraldas com 2 anos. Sono tranquilo.		
S.H.P.B.	Pai, mãe, irmã (7 anos) e avô materno	Planejada, boa	Normal. Amam. Até 1 ano.	Gripes	Engatinhou c/menos de 1 ano. Caminhou c/1 ano.	Falou com menos de 1 ano.	Não usou bico e mamadeira. Fraldas até 1 ano e 3m. Sono tranquilo	Tem gagueira quando fica nervoso
T. de M. da S.	Pai, mãe e irmãos (2, 9 anos). Avó materna	Não foi planejada, mas aceita	Normal. Não foi amam., mãe não tinha leite	Hospitalizada 1m e 5d. Convulsão	Engatinhou com menos de 1 ano. Caminhou com 1 ano.	Falou com menos de 1 ano	Bico até 3 anos "cheirinho" quando nenê. Mamadeira até 95. Fraldas com 2 anos e 6m. Dorme na mesma cama do irmão	"É um nenezão"
W. T. B.C.	Pai, mãe e irmãos (4, 2 anos)	Planejado. Até o 7º mês normal. Depois o nenê não desenvolvia	Normal, horrível: puxado à força com as mãos. O bebê teve estafilococos, a mãe hemorragia e infecção hospitalar. Amam. 1m, parou 25d. e voltou a mamar até 6m	Aos 2 meses mãe teve meningite. Ficou hospitalizada 15 d, separada do bebê. Bronquite, caxumba, hidrocele, alérgico à medicamentos	Engatinhou com menos de 1 ano. Caminhou com 10m	Falou bem cedo	Bico, mamadeira 3 anos. Fraldas menos de 2 anos. Sono tranquilo.	Os pais brigam muito. Estão separados há 1 ano. Não vivem maritalmente. Fará cirurgia de hidrocele no final de março. Fica doente quando o pai está doente.

V.F. da S.	Pai, mãe e irmãos (14, 8 anos)	Não foi no período adequado, mas aceito	Cesárea: não tinha dilatação. Duas semanas c/dores. A cabeça saiu afunilada. Amam. Até 6m	Dor de garganta	Engatinhou c/ 8m. Caminhou c/ 1 ano.	Falou com 6 m.	Bico até 4 anos . Mamadeira e "cheirinho" antes. Sono tranquilo	
W.M.C.	Pai, mãe e irmãos (7, 12, 1 anos)	Descuido, mas aceito	Normal, rápido. Amam. Até 4m		Arrastou-se ao invés de engatinhar. Caminhou c/ 1 ano e 2m		Não usa bico, mamadeira e "cheirinho". Dorme na mesma cama com o nenê. Fraldas c/ 1 ano e 6m	

**ANEXO 3**  
**ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO**

**Escola: X** **Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**  
**Nível : Educação Infantil/nível B** **Ano: 1996** **Professora: C. M. S.**

Dos dezenove (19) pais entrevistados, que compareceram à entrevista para investigação da história vital dos alunos, pôde-se verificar as seguintes constatações e possibilidades:

- a) 08 crianças moram com os pais e irmãos, sendo que destas 01 a avó mora no mesmo pátio. 03 moram com os pais, irmãos e parentes. 02 moram com a mãe, irmãos e parentes. 02 moram com os pais, sendo que 01 a mãe está grávida. 02 moram com a mãe e irmãos. 01 com tios e primos e é adotada.
- b) 06 mães referem que a gestação não foi planejada mas aceita. 05 mães dizem que a gravidez foi planejada, porém apenas 02 referem ter desejado. 01 diz apenas que não foi planejado. 01 refere ter sido descuido. 01 houve rejeição do pai. 02 dizem não ter desejado a gravidez.

Aparecem várias situações de problemas de saúde na gestação como: pressão alta, mãe com problemas nervosos, ameaça de aborto até os 03 meses, sífilis e baixo peso do bebê.

Outras situações como: rejeição do avô paterno e tentativa de aborto.

- c) 14 crianças nasceram de parto normal, sendo 01 com fórceps, 01 com estafilococos e 01 a mãe refere Ter sido horrível. 05 nasceram de parto cesárea e, entre eles aparecem situações como: UTI por dois dias por problemas de placenta, sofrimento fetal, infecção respiratória e hospitalização por 01 mês. Uma mãe teve hemorragia e contraiu infecção hospitalar.
- d) 03 crianças não foram amamentadas pela mãe. Uma não foi durante o 1º mês por afastamento da mãe e após, mamou até os 06 meses. 03 até os 02/03 meses. 03 durante os 04 meses. 03 entre 05 e 06 meses. 02 até 01 ano. 02 até 01 ano e 06 meses. 01 até 02 anos e 01 até 03 anos.
- e) Aparecem vários afastamentos das mães no primeiro ano de vida por hospitalização ( 03 meses, 06 meses e 10 meses) por bronquite, pneumonia, convulsão, anemia e diabete. 01 a mãe precisou afastar-se por contrair meningite.  
Total: 05 crianças.  
Outras situações recentes como hepatite, meningite e hidrocele ( com cirurgia prevista ).  
Doenças infantis como: catapora, caxumba, sarampo, varicela, otites, diarreia, vômito, alergias, amigdalite,...
- f) Bico: 04 crianças nunca chuparam bico. 02 até aproximadamente 01 ano. 01 até 02 anos. 03 até 03 anos. 03 entre 04 anos e 4 anos e 06 meses. 03 até 1995. 02 ainda chupam. 01 não tem informação.  
Mamadeira: 03 nunca chuparam. 01 chuparam por menos de 01 ano. 02 até 02 anos. 03 entre 03 e 04 anos. 01 até 4 anos e 06 meses. 04 até 1995 e 03 ainda chupam.

Cheirinho: 02 usaram quando bebês. 01 até 03 anos. 01 até 4 anos e 06 meses. 03 até 1995 e 01 ainda usa.

Sono: 09 dizem ter sono tranquilo. 02 dizem ter sono agitado. 03 dormem com irmãos. 01 com a mãe. 02 costumam ir para a cama dos pais.

→ Situações que podem indicar insegurança, falta de autonomia, regressão, medo, dificuldades no esquema corporal.

Controle dos esfíncteres: 07 crianças tiraram as fraldas até 01 ano. 04 de 01 ano e 03 meses à 01 ano e 06 meses. 02 com 01 ano e 09 meses, aproximadamente. 06 entre 02 anos e 02 anos e 06 meses. À noite: 01 com 04 anos, 02 com 03 anos e 01 ainda tem enurese noturna (o menino da cirurgia de hidrocele).

g) Desenvolvimento Motor: 05 crianças não engatinharam. 01 diz ter engatinhado com 04 meses, 01 com 06 meses, 03 com menos de 01 ano, 06 entre 07 e 08 meses, 01 com 1 ano e 01 com 1 ano e 02 meses.

05 crianças caminharam antes de 01 ano. 07 com 01 ano. 06 entre 01 ano e 01 mês, sendo que um demorou porque a mãe o deixava sentado no sofá.

h) Desenvolvimento da Linguagem: 07 crianças falaram antes de 01 ano. 04 com 01 ano. 02 com 01 ano e 02 meses; 01 com 1 ano e 06 meses; 02 dizem Ter sido cedo; 02 não lembram. 01 coloca que a criança ainda fala como bebê.

## ANEXO 4

### LEVANTAMENTO DE ESTRATÉGIAS A PARTIR DA ANÁLISE DO DIAGNÓSTICO

- Considerando todas as situações de rejeição e afastamento da mãe no 1º ano de vida, sugere-se trabalhar com questões de auto-estima: manifestação de afeto, sentimentos ( expressão simbólica de sentimentos contrários como amor X raiva, através de desenhos, dramatizações. Trabalho lúdico com o grupo através do toque. Trabalho com os pais sobre a relação pais e filhos e uma interação com as crianças “via simbólico” através de mensagens, desenhos, etc..
- Situações de uso de mamadeira, bico, cheirinho, dormir junto, etc., como objeto transicional indicam uma certa resistência ao crescimento, prejudicando o desenvolvimento da autonomia. Também pode estar vinculado à uma situação de insegurança vinculado ao item anterior. Sugere-se trabalho com a identidade, etapas evolutivas, dramatização para vivência simbólica das etapas evolutivas e projeção do amanhã. Trabalhar o “medo” através de histórias infantis, desenho, dramatizações,...
- Muitas crianças não engatinharam o que “pode” provocar dificuldades no pensamento lógico-matemático, localização espacial e esquema corporal. Observa-se também situações extremas em relação ao desenvolvimento motor: ou muito cedo ou muito tarde. Sugere-se intensificar o trabalho com o esquema corporal, explorando bastante o chão: engatinhar, rolar, arrastar, através de

vivência simbólicas. Trabalhar também com a representação do corpo através do desenho do próprio corpo.

- Esfíncteres: Muitas crianças tiveram o controle dos esfíncteres com aproximadamente 01 ano. Provavelmente controle imposto pela mãe. Além da questão de amadurecimento neurológico, próprio desta situação, o controle dos esfíncteres é a primeira aprendizagem social da criança e uma situação forçada pela mãe pode trazer prejuízos à criança. Os atrasos de controle dos esfíncteres à noite confirmam esta situação e indicam, mais uma vez a necessidade do trabalho com o corpo e talvez com a sexualidade. Sugere-se o trabalho com argila, barro, terra, tinta, pintura com as mãos. O estudo do funcionamento do corpo e, em especial do aparelho digestivo também poderá auxiliar.

## ANEXO 5

### DIAGNÓSTICO DA OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

**Escola: X** **Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**  
**Nível: Educação Infantil/B** **Ano: 1996** **Professora: C. M. S.**

#### 1 - Dados gerais:

- a) Número de alunos: 19      Meninos: 12      Meninas: 7
- b) Faixa etária: 5 anos e 8 meses a 6 anos e 8 meses
- c) Egressos: 14 alunos novos na escola  
05 alunos vindos do nível A

#### 2 – Aspectos observados:

- a) **Expressão Gráfica ( desenho ):** Demonstrem prazer em desenhar. A grande maioria nem sempre consegue expressar oralmente o que produziu e/ou “clarear” as formas do desenho. Figura humana muito pobre.
- b) **Conhecimento ( lecto-escrita, lógico-matemática,...):** Ainda não reconhecem as letras do alfabeto. Alguns reconhecem a letra inicial do seu nome. A maioria apresenta dificuldades no pensamento lógico-matemático: correspondência termo-a-termo, classificação, não quantificam os numerais.
- c) **Esquema corporal (organização temporo-espacial, coordenação motora):** De maneira geral, participam bem das atividades que envolvem movimentos e desafios corporais. Alguns meninos desorganizam-se num espaço amplo, correndo e gritando aleatoriamente.

- d) **Autonomia:** De início, perdidos e desorganizados pela falta de experiência (comportamento de nenê ). Agora, já enfrentam muitos desafios e resolvem problemas sem a interferência da professora.
- e) **Relação com o grupo:** São muito amigos, calmos e solidários, com exceção de alguns que vieram do nível A. Porém, tudo se resolve na conversa.
- f) **Lúdico:** Inicialmente muitas brincadeiras isoladas. Começam a formar-se grupos por tipo de brincadeira: casinha, carrinho, fantasias e alguns jogos.
- g) **Expressão oral/organização do pensamento:** As crianças organizam o pensamento; porém na expressão e articulação das palavras ainda apresentam dificuldades: gagueiras, omissões e substituições de fonemas.
- h) **Conhecimento de si e do meio social (família):** Pouco conhecimento de dados específicos como: dia de aniversário, sobrenome, endereço, etc...
- i) **Expectativas dos alunos com relação à aprendizagem:** Já conseguem expressar alegria pelas pequenas conquistas na aprendizagem, num ritmo lento. Já surgiu o desejo do desafio.
- j) **Expectativas do professor em relação à turma:** Gostaria que crescessem: deixassem de vez aspectos de nenês e avançassem na construção do grupo, das relações de dentro e de fora da sala e do conhecimento em si.

## **B – ANEXOS REFERENTES À PESQUISA**

**ANEXO 6****ROTEIRO DA ENTREVISTA****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

a) Nome: \_\_\_\_\_

**b) Formação profissional**

- formação inicial: \_\_\_\_\_
- nível superior: \_\_\_\_\_
- pós-graduação: \_\_\_\_\_
- outros: \_\_\_\_\_

**c) Experiência profissional**

- tempo de atuação profissional na área: \_\_\_\_\_
- tipologia das escolas em que já trabalhou:
  - estadual: \_\_\_\_\_
  - municipal: \_\_\_\_\_
  - particular: \_\_\_\_\_
- escola em que trabalha atualmente: \_\_\_\_\_
- há quanto tempo: \_\_\_\_\_
- cargo ou função: \_\_\_\_\_
- carga horária: \_\_\_\_\_
- séries em que já atuou: \_\_\_\_\_
- série em que atua no momento: \_\_\_\_\_

**d) Caracterização da turma**

- número de alunos: \_\_\_\_\_
- sexo: feminino ( \_\_\_\_\_ ) masculino: ( \_\_\_\_\_ )
- idade: \_\_\_\_\_

## II – ENTREVISTA

Prezado educador:

Esta entrevista tem o objetivo de resgatar o trabalho de Psicopedagogia Institucional vivenciado em tua escola até o ano de 1996, buscando identificar a contribuição do mesmo na prevenção do fracasso escolar, bem como na tua ação pedagógica.

- 1- Definição de dificuldades de aprendizagem;
- 2- definição de prevenção das dificuldades de aprendizagem;
- 3- ação do psicopedagogo na escola;
- 4- percepção em relação às demais professoras que trabalham com as turmas de Educação Infantil e 1ª série;
- 5- papel da professora nas dificuldades encontradas nos processos de aprendizagem;
- 6- propostas de ação didático-pedagógica para evitar a cristalização das dificuldades de aprendizagem;
- 7- importância ou contribuição do contato prévio com a família dos alunos para conhecer os dados de vida do aluno e sua contribuição na organização das propostas didático-metodológicas;
- 8- procedimentos na avaliação inicial do grupo de alunos:
  - 8.1 áreas investigadas;
  - 8.2 recursos utilizados.
- 9 – considerando o trabalho psicopedagógico vivenciado na instituição:
  - 9.1. contribuições relevantes para tua ação pedagógica;
  - 9.2. dificuldades no processo.

## ANEXO 7

### TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

#### ENTREVISTA 1

##### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

a) Nome: L.

b) Formação Profissional

- formação inicial: Clássico – colegial
- nível superior: Pedagogia – Supervisão Escolar
- pós-graduação: Pré-escola
- outros: Não

c) Atuação profissional

- tempo de atuação profissional na área: 10 anos
- tipologia das escolas em que já trabalhou:
  - estadual: Sim
  - municipal: Sim
  - particular: Não
- escola em que trabalha atualmente:
- há quantos anos: 8 anos
- cargo ou função: Professora
- carga horária: 40 horas
- séries em que já atuou: Nível B e 1º ano do I Ciclo
- séries em que atua no momento: 1º Ciclo

d) Caracterização da turma

- número de alunos: 19 crianças
- sexo: feminino: 12                      masculino: 07
- idade: entre 6 e 7 anos

P<sup>1</sup>: Definição de dificuldade de aprendizagem:

E<sup>2</sup>: Quando a gente começa, inicia o ano trabalhando em grupo e propõe estratégias de trabalho e nota que algumas crianças não conseguem responder as propostas que se colocam em sala de aula. Então, a gente imagina que pode estar acontecendo alguma dificuldade que, com o tempo, a consequência é um problema de aprendizagem. Aquela criança que, no grupo, não consegue se relacionar, tem bastante dificuldade de relacionamento no grupo ou se relaciona de maneira bastante agressiva. Isso interferiria num processo de construção do conhecimento.

A gente inicia o trabalho baseado no conhecimento pré que se tem da criança, quais as características daquela criança, então se espera determinada resposta da criança ao trabalho em função desse conhecimento pré que se tem da faixa etária resguardando as individualidades e não perdendo de vista esse diagnóstico que se faz, que conta a história prévia da criança, de onde também, pode se tirar dados para trabalhar com ela.

P: Que tipo de recursos tu utilizas nessa avaliação inicial do grupo?

E: Um recurso, é esse conhecimento prévio que tu tens, seria o aporte teórico; a observação do grupo e antes disso, o diagnóstico, essa entrevista que tu faz com a família tentando conhecer a criança até então.

Em primeiro lugar, observamos o relacionamento. Em relação às questões cognitivas, agente procura observar aquele conhecimento que ele traz, principalmente se ele vem

---

<sup>1</sup> P: pesquisadora

<sup>2</sup> E: professora entrevistada

de casa, que tu só conhece a história pela família, se é uma criança que vem da escola, a própria avaliação anterior dela que dá uma idéia de como essa criança atuou no primeiro ano de escola dela. A nossa observação é diária e constante. A gente prioriza algumas questões que nós observamos e através do trabalho que tu propões, tu vais observando.

P: Tu estás querendo dizer então essa avaliação não se dá só no início do ano, que ela acontece constantemente para poder se ter uma idéia de processo?

E: Sim. E inclusive, falando de ciclo, a gente senta com supervisão, com professores das outras turmas e até da série seguinte, e levanta objetivos que a gente acha que são importantes e que deve priorizar e vamos, por trimestre, priorizando alguns desses objetivos e trabalhando em cima deles, que é onde se dá a nossa observação mais direta, por que a observação é diária, mas tu tens critérios a cada trimestre para ti observar. Ai é feito de maneira prática durante o trabalho, durante o jogo, durante o brinquedo. E como a gente prioriza muito, no início do ano, a relação dele com grupo, então entra muito o brinquedo em sala de aula, o brinquedo no pátio que é onde a gente faz muito essa observação.

P: Poderia se fazer uma relação com as dificuldades de aprendizagem? O que seria, na escola, a prevenção da dificuldade de aprendizagem?

E: Começando lá no início, na história da criança, podemos levantar possíveis dados que chamam a atenção que podem se tornar um problema de aprendizagem. Dependendo dos problemas, já se pode começar um trabalho com, a família, para

pelo menos, prevenir esse problema. Por exemplo: a criança que começou a falar muito tarde, e que na sala de aula apresenta problema sério de fala; se procurarmos, desde o início do ano, encaminhar para um profissional especializado, para uma fono, ou alguma coisa assim, podemos prevenir esse problema de aprendizagem.

Com o teu trabalho em sala de aula também. Dependendo do trabalho, dependendo do problema em sala de aula, tu podes tentar prevenir. Mas quando o problema é muito mais sério, é melhor buscar ajuda.

P: Leila, essas questões que tu estás trazendo, na questão do relacionamento, isso tu sentes que interfere decisivamente na construção do crescimento da criança?

E: Eu acho que sim. Eu vejo assim, o meu grupo esse ano está tranqüilo, eles como grupo, não bem um grupo, são individualistas, egocêntricos, algumas crianças vinham super protegidas. E agora não. Agora eles se constituem como grupo. Eu vejo, por outros grupos, a dificuldade que tem os grupos em geral, na aprendizagem, é claro que com exceções, é muito dessa questão do relacionamento, que é uma coisa que elas não estão conseguindo lidar. Crianças muito agressivas, acho que já passando da agressividade.

P: Que propostas de ação didático-pedagógica tu tivesse para evitar a cristalização desse comportamento, por exemplo, da agressividade, da criança estar sentada em si mesma, que tipo de propostas tu pensas que a gente pode organizar?

E: Eu trabalho muito pelo afeto, muito pelo carinho, porque eu acho que eles vêm com muita falta disso e muito para organizar o grupo na base da organização da

solidariedade, então isso pra mim é quase que um discurso diário e como a auto-estima deles é muito baixa, eu trabalho muito em cima disso para eles de darem conta das pequenas coisas que eles fazem, pequenos progressos. Eu noto que crianças que eu tenho com muita dificuldade, como o D., por exemplo, que é uma criança com uma história familiar muito difícil, a auto-estima praticamente abaixo do chinelo, perdeu o pai no ano passado, então foi uma história bem complicada. Passa fome, ficou internado uns vinte dias por desnutrição, porque ele já nasceu desnutrido. E eu noto que apesar da dificuldade que ele tem, ele tem orgulho de conhecer a letra “a” no final do ano, mas eu solto foguete perto dele, pelo menos isso ele está conseguindo. Mas aí é uma coisa que me preocupa. Lá na frente como é que vai ser? Esse ano tem uma professora soltando foguete porque ele conhece a letra “a”, e dentro da faixa etária dele, do que ele conseguiu alcançar é um grande progresso, mas daqui apouco ele vai se juntar com outras crianças que já sabem ler e escrever e ele vai ficando pra trás.

P: Como é que tu percebes as demais professoras da educação infantil, primeira série e talvez, mais para a frente, até pela tua colocação, que não têm esta postura, que não passaram por este processo, que não fazem todo esse diagnóstico? Como é que tu percebes?

E: No nosso primeiro ano, nós somos eu, a L. H. e a C. , que trabalhamos mais ou menos a mesma linha e participamos juntas do trabalho com a Psicopedagogia. A T. não. Mas eu conheço muito pouco o trabalho da T. , não tenho muito contato com ela. Agora, das professoras do segundo ano...

P: ...que seria primeira série da organização curricular por séries...

E: ...eu não posso te falar do trabalho, mas eu falo da mudança que eu noto nas crianças dali para frente. Isso foi sempre uma coisa que me chamou muito a atenção. Eu tenho a impressão que eles estão ali com a gente, eles estão bem no “**cantão didático**” como eu coloco e as coisas andam de uma maneira. Quando sai dali, algumas professoras até continuam o processo de pegar sério, como a gente - faz cobrança de combinação, trabalho em grupo, até o trabalho mais individualizado para aquelas crianças que têm mais dificuldade,- mas se nota muito que, dali para frente, as coisas se perdem, falando do afeto também, que eu acho que não é uma coisa que tu vais trabalhar só no primeiro ano, tu deves trabalhar pelo resto da vida com isso. Então, dali para frente, eu tenho a impressão que eles se tornam um entre vários, não, que eles se tornam parte da mesma massa de alunos e perdem a individualidade que a gente costuma dar. E eu acho que dali para a frente as coisas se perdem mesmo. A gente recebe um grupo de alunos, com algumas características em função da faixa etária e do que se conhece até então, mas cada um com a sua individualidade e cada um me dá a impressão que vai por uma estrada, com as suas individualidades, caminhando juntos, num faz-de-conta simbólico.

P: Tu falaste na cooperação do grupo, que são questões que auxiliam no relacionamento, que tu falaste que interfere na aprendizagem. Essa questão da cooperação, do crescimento, tua chamarias de trabalho de autonomia?

E: Sim. Acho que a autonomia é a base da cooperação. A criança passa a cooperar, passa a se colocar no lugar do outro, quando ela já está se tornando autônoma. Uma

coisa depende da outra. Aquela criança que é muito heterônoma, que está sempre sendo ajudado, sempre sendo conduzida por alguém, ou pelo professor, ou pela família. Ela dificilmente vai sair dela para se colocar no lugar do outro e poder cooperar.

P: Tu falaste no início da questão dessa entrevista prévia com a família. Qual a contribuição dessa entrevista para a organização do teu planejamento?

E: Em cima desses dados, a gente faz o famoso diagnóstico e tem uma visão da turma, uma visão geral e serve como ponto de partida. Por exemplo, temos um bando de nenezões, que estão na fralda, no bico, que estão na mamadeira. Temos que, necessariamente, começar por ali. Fazer aquelas crianças abandonarem aquelas práticas de nenês, para poderem usar essa energia toda para aprender. Nessa entrevista, a gente destaca os possíveis problemas. Coisas que a criança ou faz, ou nunca fez. Muito em cima da falta daquilo que foi privado é que eu me baseio: aquela criança que nunca engatinhou, aquela criança que sofreu desnutrição, que sofreu falta de alguma coisa, que me chamou muito a atenção e nesta entrevista a gente já tem o conhecimento da família e já imagina com quem a gente vai poder contar inicialmente para poder tentar prevenir esta dificuldade de aprendizagem.

P: Em relação a essas faltas que tu percebes a partir da entrevista, como é que tu utilizas isso na tua organização de proposta, com relação ao que tu falaste na utilização de bico, mamadeira, da fralda? Como é que tu organizas a tua intervenção, não só neste ponto, mas nos outros?

E: Eu uso muito a conversa, na hora da roda, isso já servindo para cada um ter a chance de falar, de iniciar este processo social porque eles muitas vezes tiveram falta disso, não falam, não se colocam e começam a ter chance por aí. Nós usamos muito a história, o brinquedo simbólico para ele poder colocar de maneira simbólica aquilo que está sendo difícil para ele. E o simbólico, na hora do brinquedo livre, que como o nome está dizendo é livre, a gente deixa brincar e eles vão se colocando ali e imaginando e colocando a vida que tiveram, até então, naquele brinquedo e a gente vai observando. E muito também pelo trabalho do corpo, que já é um trabalho dirigido e que a gente pretende com este trabalho que todos aquelas faltas que eles tiveram, eles consigam reorganizar e partir dali para um novo desejo de aprender, de saber outras coisas e também para conhecimento deles, não só de corpo, mas conhecimento da história deles, para que se conhecendo possam partir para um outro conhecimento diferente.

P: Para encerrar, eu gostaria que tu fizesses algumas considerações sobre este trabalho vivenciado de Psicopedagogia Institucional. Que contribuições relevantes ou não trouxe para a tua prática pedagógica? O que mudou a partir desse trabalho?

E: Bom, até então, a gente tinha um trabalho mais em pico, a gente partia mais do conhecimento da criança do que se podia esperar e planejava com eles ou nós mesmas, ações que a gente achava que pudessem ser benéficas para eles. Bem no achava mesmo. Considerávamos muito a parte cognitiva e considerávamos também o emocional da criança, mas não com tanta ênfase. O trabalho chegava a um ponto e parava, dava uma travada e a gente não conseguia sair dali e quando a gente

começou este trabalho com a Psicopedagogia que previa muito o trabalho com o corpo do conhecimento histórico da criança, conhecimento corporal, levantar estas questões de dificuldade de aprendizagem, muito pelo lado emocional, considerando não só o cognitivo, a gente foi a fundo. Tão fundo que muitas vezes a gente não sabe o que fazer com aquilo, mas pelo menos já sabemos que a raiz dos problemas pode estar ali e aqueles que tu consegues trabalhar, o encaminhamento para outros profissionais de casos mais sérios é complicado, nem sempre se consegue. Então, aqueles que se consegue em sala de aula trabalhar, vemos que realmente eles avançam e continuam. A gente conversa com os professores do segundo e terceiro anos e eles continuam avançando. Os nossos alunos do ano passado estão super bem, em vista daqueles que vieram do jeito que chegaram. Então, serviu para ver que no fundo tem mais coisas que a gente tem que investigar, apesar de muitas vezes não saber o que fazer com elas, mas a gente tem que investigar que a raiz não está ali naquela criança, que simplesmente não consegue fazer o que se propõe, que a raiz é muito mais funda. E a Psicopedagogia nos dá esta possibilidade de ver que atrás tem muito mais coisas que tu tens que investigar para, pelo menos, tentar que eles avancem. A gente sente muita falta da nossa psicopedagoga na escola. Então, a gente tem uma supervisora que pega junto, mas aquele conhecimento que tu (psicopedagoga) tinhas, no caso, e que muitas vezes nos dava uma luz, nos ajudou muito. Então, hoje, a gente fica com a bomba na mão, sabendo que vai estourar e, muitas vezes não tem um profissional para quem tu possas encaminhar a criatura e aí estoura. E o que tu fazes? Então, realmente, chegando ao final do ano, por exemplo, com o Diego que conhece a letra “a”, eu fico me perguntando: no início do próximo ano, o que eu tenho que fazer para que um “Diego da vida” não chegue só com esse tipo de conhecimento. Hoje, sem a possibilidade de um trabalho de Psicopedagogia

na escola, temos poucas possibilidades de aprofundamento teórico nesta área. Até em função da mudança da escola para a organização curricular por Ciclos de Formação. Se a escola não tivesse sofrido esta mudança radical, a gente teria procurado mais, porque as coisas foram acumulando, acumulando, acumulando e a gente correndo como loucas. Para mim, pessoalmente, serviu para uma coisa: eu tenho certeza que eu quero fazer uma pós em Psicopedagogia, que possa me ajudar para que eu não fique só esperando. É muito bom contar com outros profissionais, mas eu quero contar mais comigo mesma, então, eu quero ir à luta.

P: Considerações sobre as dificuldades que tu percebeste durante esse processo de psicopedagogia institucional, nestes 5 anos :

E: Não é uma dificuldade, é uma constatação. A gente trabalha muito, tu passa a ver a criança mais como um ser individual, necessitando urgente que alguém tem que fazer alguma coisa por ele. Então, a gente trabalha muito e acho que não podemos nos isolar, ficar lá no teu canto, achando que estamos fazendo o que podemos. Eu acho que a gente tem que buscar mais, que temos procurar as pessoas, temos que conversar, que ler e estudar para não ficarmos naquela mesmice e achar: eu estou fazendo tudo o que eu posso, acho que a gente tem que fazer mais que pode. A escola não pode abraçar tudo, mas na área do conhecimento ela deve fazer mais do que está fazendo. Uma das dificuldades é a falta de tempo e a falta de dinheiro muitas vezes para investir naquilo que acreditamos. Eu acho que, realmente, a correria é um empecilho grande e também é um empecilho não termos pessoas com quem possamos contar nesse momento, a partir do corte deste trabalho de Psicopedagogia. Para mim está ficando cada vez mais claro que este é um trabalho coletivo, tem que

ser um trabalho de pontas, de muitas pessoas pegando juntas com o objetivo que é a criança; fazer a criança crescer feliz e que consiga encarar a escola como uma coisa boa, que vai trazer sucesso para ela, que vai trazer felicidade. Então, tem que ser um trabalho de várias pontas, várias pessoas pegando juntas, para cada uma, da sua maneira, cada um do seu jeito, mas procurando que aquela criança cresça. Eu acho que uma das coisas que caracteriza um grupo que passa por isso é a falta. Eu me sinto sempre em falta, sempre parece que tem alguma coisa me esperando, que eu tenho que buscar: um conhecimento, uma experiência diferente. Então, acho que este trabalho desperta, até por ele te apresentar a criança de uma maneira diferente, parece que sempre tu estás buscando mais, ele te desequilibra e tu ficas sempre querendo descobrir coisas novas e cada vez que vem uma criaturinha com um problema, tu ficas achando que tu podes fazer uma coisa a mais e tu ficas procurando, procurando, procurando e, muitas vezes, vem a frustração em cima de tu não conseguires. Acho que a falta que esta busca sempre traz, muitas vezes é esta frustração de não conseguir lidar com as faltas de muita gente. Nestes sete anos, quando eu entrei aqui no Lauro, eu não sabia muito bem a que eu vinha e eu não sabia muito bem porque eu estava lá e noto que eu como ser profissional fui crescendo, crescendo. No início, eu buscava muito em função desta falta, de achar que eu tinha que saber mais, que eu tinha que aprender, que eu tinha... E aí chegou a um ponto e estacionei, dei uma parada e acho que muito em função dos problemas que não conseguiam ser resolvidos. Depois, quando a gente entrou com a veia da Psicopedagogia, parece que deu uma mexida no meu processo interior e eu queria correr mais, e descobrir alguma coisa diferente e que então eu vi que aquela parada era porque alguma coisa há mais tinha que ser descoberta, acrescentada. E aí eu noto que esta falta, para mim agora, passado este rebú, que foram esses dois anos de escola, esta mudança toda, na

hora passa te doendo novamente. Então, para mim, eu estou voltando a sentir a falta afetiva e a sentir a vontade de buscar.

P: Não sei se tu queres complementar alguma coisa?

E: Eu estava pensando assim: como esse ano a gente tem o planejamento coletivo e a avaliação coletiva, e nós temos um grupo muito bom, e graças a Deus nós tivemos um grupo bem formado, e a gente nota que quando esses problemas surgem a gente pega junto, tem o mesmo olhar, e até mais ou menos a mesma conduta, então está tirando aquela responsabilidade de cima da gente porque tem outras pessoas pensando junto e da mesma maneira e agindo da mesma maneira principalmente nos problemas de relacionamento. Então isso é muito importante, que eles sintam que o grupo que trabalha com eles tem a mesma atuação.

## ENTREVISTA 2

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

a ) Nome: **LH**

b) Formação Profissional

- formação inicial: Magistério
- nível superior: Pedagogia – Pré-escolar
- pós-graduação: Ensino Fundamental (concluindo)
- outros: Não

c) Atuação profissional

- tempo de atuação profissional na área: 12 anos
- tipologia das escolas em que já trabalhou:
  - estadual: Sim
  - municipal: Sim
  - particular: Sim
- escola em que trabalha atualmente: Escola Municipal Lauro Rodrigues
- há quantos anos: 8 anos
- cargo ou função: Referência 1º e 2º anos e volante (1º Ciclo) 1º ano
- carga horária: 40 horas
- séries em que já atuou: 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, Maternal, J A e B.
- séries em que atua no momento: 1º Ciclo

d) Caracterização da turma

- número de alunos: 20 crianças
- sexo: feminino: 08                      masculino: 12
- idade: entre 5 e 6 anos

P<sup>1</sup>: Definição de dificuldade de aprendizagem. O que é para ti, dificuldade de aprendizagem?

E<sup>2</sup>: Dificuldade de aprendizagem são coisas que a gente vai constatando no convívio com a criança, que vai trabalhando com o grupo, vai percebendo que aquela criança não avança, não avança nas respostas, não avança com o grupo, na interação com o grupo. Tu percebes que ela não avança, que ela não apresenta crescimento. Dificuldade de aprendizagem seria isso: quando a criança não avança nas hipóteses que ela tem. Sejam elas de linguagem, de escrita, de leitura, de matemática, seria isto.

P: E como tu definirias prevenção da dificuldade de aprendizagem na escola?

E: Prevenção, acho que na escola a gente não trabalha muito com prevenção, na escola a gente trabalha com as coisas que já estão acontecendo, quando a dificuldade é apresentada, que a criança ou já chega com a dificuldade de casa na escola ou que a criança, no decorrer do trabalho vai apresentando. Mas a escola muito pouco faz para prevenir isso, a escola já trabalha com o tratamento e não com a prevenção.

P: Tu achas que a tua intervenção com uma criança que não avança já seria uma intervenção numa dificuldade escolar?

---

<sup>1</sup> P: pesquisadora

<sup>2</sup> E: professora entrevistada

E: Acho que mais neste sentido. Quando a dificuldade já está instalada, é que a gente começa a trabalhar. É claro que a gente tem um trabalho de planejamento e organização para que isso não ocorra e a coisa vá fluindo, mas acho que quando apresenta a dificuldade, a prevenção já deveria ter ocorrido, a coisa já vai mais para parte resolvida.

P: Considerando este trabalho de Psicopedagogia que a gente vivenciou aqui, como é que tu vê a atuação do psicopedagogo na escola?

E: É muito importante. Ainda mais com o novo trabalho que a gente está fazendo aqui no nosso município, a impressão que a gente tem é que as dificuldades vão aumentando a cada ano. Cada ano que passa, as crianças vêm com mais dificuldades, vêm com  $n$  problemas para uma sala de aula, onde uma pessoa, que é a professora, a nossa parte é mais pedagógica, nossa formação é para trabalhar com o pedagógico e a gente não dá conta de todo o contexto que tem para se dedicar ao pedagógico. Então, a Psicopedagogia, na escola, é fundamental, a gente está sentindo muita falta. Não sei se depois tu vais falar específico daquele diagnóstico. Eu acho muito importante aquele diagnóstico que nós fazíamos da turma e até hoje a gente faz, inclusive, porque a gente tem bem uma visão geral do que mais trabalhar, qual é a maior dificuldade da turma e que se apresenta no dia-a-dia, através das atitudes das crianças, dos trabalhos. Muitas crianças que dormem com os pais, tem criança que chega com o bico, com a mamadeira, com o cheirinho e há todo um trabalho que tem que ser feito, que deveria ser feito preventivo, mas quando chegam aqui as coisas já estão antecipadas. Então, a gente tenta resolver o que é apresentado. São questões que vem com a criança e que de alguma forma a escola tem que intervir.

P: E com a tua experiência, se esta intervenção não acontece, o que tu imaginas que acontece com a aprendizagem desta criança?

E: Acho que não vai haver aprendizagem com esta criança. Ela não resolve estas outras coisas da vida dela e chega na hora da aprendizagem e tranca. Ela não consegue se dedicar à aprendizagem da leitura, da escrita, ela tem que resolver estes outros problemas que ainda não foram resolvidos.

P: Fala um pouco deste diagnóstico que vocês ainda fazem:

E: Nesse diagnóstico, a gente faz a entrevista individual no início do ano e é um pré-requisito para a criança ingressar na escola. Dali a gente faz toda uma história de vida da criança, desde como a mãe engravidou, como foi a gestação, o parto, os primeiros cuidados, quem cuidou, com que idade começou a falar, com que idade começou a engatinhar, se é que engatinhou. Todo o histórico da criança, acompanhamento da vida dela, até entrar na escola, que é o nosso aluno. A partir de tudo isso, a gente faz um diagnóstico da turma, monta numa planilha para organizar todos esses dados para identificar aquele aluno e, ao mesmo tempo, da turma, para saber com que crianças a gente está lidando, com que famílias, que dificuldades a gente tem para trabalhar, porque a gente sabe que essa parte do não crescer, não se tornar independente, não ter autonomia, tranca e emperra a aprendizagem depois. Então, a gente começa a trabalhar com as famílias também, que cada um tem que ter o seu espaço, que tem que começar a se tornar independente, que estão crescendo.

P: Fala sobre a tua percepção em relação as demais professoras da escola que trabalham com as turmas de primeiro e segundo anos e que não passaram por este trabalho:

E: Do primeiro ano, me parece que todas passaram por esta experiência, esse diagnóstico. É claro que é uma coisa que dá trabalho, que demanda tempo, que na escola a gente não tem espaço para isso. Nós fazemos em casa. Como a gente percebeu ainda há pouco esse trabalho. A gente fazia em casa e continua fazendo até hoje, para conseguir trabalhar melhor, de forma mais adequada com os nossos alunos. Do primeiro, todos ( as professoras) passaram por esta experiência e de segundo não. Então, a gente precisa de alguns pontos-chaves, até de repente no encaminhamento do trabalho, que eu acho que poderia melhorar, até para estas professoras conhecerem a história de vida dessa criança. família, de acompanhar, a gente conhece os alunos por toda a vida escolar deles, aqui na escola. Eles estão no segundo, terceiro, quarto ano e a gente continua acompanhando esta criança. Acho que estas professoras não têm o acompanhamento, sabendo era assim e tal, acompanhando quando era criança. Acho que estas professoras não têm o acompanhamento que a gente tem. Talvez não priorizem este trabalho em sala de aula. A professora que trabalha comigo, professora Luciane, já fez este trabalho, já acompanhou. Eu sou volante só da turma da Luciane, de manhã. Então, ela acompanhou o trabalho feito, tem conhecimento deste trabalho. As outras duas professoras eu não poderia analisar porque não trabalho com elas, mas acho que esta visão geral é muito importante, muito importante mesmo. É uma pena que o segundo ano não tenha no início do ano esse espaço que nós temos, que é fazer a entrevista. Aliás, é um espaço que foi conquistado e que está ameaçado, porque a gente tinha

mais tempo, o número de alunos aumentou, a gente diminuiu o tempo para estas entrevistas. A gente está sempre lutando por este espaço, para que permaneça. E ainda, as crianças que vão para o segundo ano têm o dossiê, têm a entrevista, já pode acompanhar, pode ler, agora, as crianças novas não têm. Parece que falta tempo para ver estas famílias de alunos novos, que já não é a mesma professora que faz a entrevista. Entra a importância da professora. Eventualmente, num caso raro, até pode ter uma outra pessoa junto para nos auxiliar, mas a professora é a referência, é a pessoa que fica mais tempo com eles e que tem conhecimento dos resultados.

P: Papel da professora nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem do aluno.

E: O papel da professora é desafiar a criança para que ela avance, proporcionar diferentes atividades, diferentes materiais, com diferentes atuações, trabalhar muito com dados da criança para que ela avance nessas dificuldades. Acho que a partir deste diagnóstico e também no trabalho em sala de aula, a gente vai percebendo bem quais as dificuldades de cada criança, fazendo um trabalho que contemple o coletivo e o individual das crianças que apresentam dificuldades.

P: Tu falaste da questão do coletivo, da questão do individual e da questão do papel do diagnóstico. Não sei se tu queres falar mais alguma coisa em relação a ação didático-pedagógica para tentar evitar essa sistematização das dificuldades de aprendizagem.

E: A gente trabalha muito no primeiro ano, principalmente, com o trabalho simbólico. Criando o simbólico: tu eras pequeno, agora tu estás crescendo, tem determinadas coisas que as crianças da tua idade não fazem mais. Todo um acompanhamento, o relatório, a discussão oral, a discussão da rodinha, as crianças falam das vivências deles, a gente questiona, pergunta como é que era, como é que é agora, comparação na linha de tempo. Tu vais crescendo, as coisas vão mudando. Acho que isso é muito importante, não só com a criança, mas também com a família. Ao mesmo tempo com a expressão oral, a expressão escrita, jogos. Acho que seria neste sentido, não sei se tem algo mais específico.

P: A importância ou a contribuição desse contato prévio com a família dos alunos, para conhecer os dados de vida desse aluno e a influência disso na organização das propostas didático-metodológicas.

E: Acho que é fundamental, não consigo imaginar iniciar um trabalho com um grupo de alunos, os menores principalmente, sem conhecer a história de vida, sem conhecer a família. É uma coisa que eu acho fundamental e lastimo por todos as professoras não terem esta oportunidade de conhecer a família, de conhecer a história da criança, para conseguir atuar de forma mais decisiva e mais significativa na vida da criança.

P: Além dessa entrevista, que outros procedimentos na avaliação inicial do grupo tu utilizas em relação às áreas investigadas?

E: Em primeiro lugar, é a entrevista individual com a família, depois o contato direto com a criança, acho que a adaptação é muito importante para as crianças. A gente

fala com a família e pergunta como ela acha que tem que ser. Aí a criança vem e a gente analisa e observa como é que a criança está se sentindo na sala de aula. Então, acho que a adaptação é muito importante, mesmo que seja criança da escola, que já freqüentava. A adaptação ao novo grupo é muito importante. Instrumentos que a gente tem, a gente tem objetivos, coisas que a gente avalia como importantes e que a gente vai observando diariamente.

P: Que coisas seriam estas?

E: Integração com o grupo, socialização, expressão oral e escrita, linguagem, relacionamento com colegas, com a professora, como a criança se organiza dentro do espaço da escola, na sala de aula, no pátio, como é que é o brinquedo. Todos estes aspectos a gente vai analisando, a turma, o grupo e individualmente, para perceber o conjunto da criança. Principalmente, a observação, a coleta de dados da entrevista, coleta de dados que a gente faz em sala de aula com os materiais das crianças, observação direta.

P: Mais especificamente em relação aos processos cognitivos, além da linguagem e da escrita, o que mais, inicialmente, tu procuras observar na criança, que processos de hipóteses tu tens?

E: A construção do número, quantificação, seriação, classificação. Como é que esta criança está chegando. Tem crianças que chegam com bastante dificuldade de quantificar, de fazer relação termo a termo, são coisas importantes. Até identificação das coisas, de repente, tem crianças que vêm sem identificação das coisas, só

conhecimento social. As crianças, teoricamente, com essa idade já deveriam chegar na escola sabendo. Crianças que não têm contato nem com materiais escritos, diferentes produções de textos. As crianças estão tendo as primeiras experiências com relação a essa parte da linguagem escrita e esses conceitos matemáticos de conservação, que eu já mencionei. Então, estas crianças têm mais dificuldade. Acho que isso, através do jogo, do trabalho que a gente faz em sala de aula a gente vai observando, acho que é muito importante também a construção do número.

P: Considerando este trabalho psicopedagógico vivenciado que hoje tu estás aplicando. Contribuições relevantes para a tua prática pedagógica.

E: Acho que enriqueceu muito o meu trabalho. Tanto é, que eu acho importante que apesar de não ter tempo aqui na instituição para isso, eu faço fora da escola mesmo, porque eu acho importante para o meu trabalho conhecer o meu grupo de alunos, as famílias, grupo de pais que a gente trabalha, é fundamental, enriqueceu muito. A partir desse diagnóstico, a gente começa a atuar. A gente sabe que cada turma tem uma necessidade diferente, apesar delas estarem chegando com as mesmas dificuldades. Uma coisa que a gente constatou, justamente com o diagnóstico neste ano. Nas diferentes turmas, de diferentes idades, as dificuldades que estão chegando são parecidas. Então, acho que foi fundamental este trabalho, tanto é, que eu faço até hoje, valorizo e vou continuar, para que mude alguma coisa.

P: Que dificuldades tu percebeste neste processo?

E: A dificuldade de tempo, que a gente, por priorizar este trabalho e achar importante, a gente tem que fazer fora da instituição. Às vezes, é um trabalho minucioso, que demora, tem que analisar cada ficha, cada entrevista, então, demanda tempo, um mês quase, porque a gente tem outras realidades fora da escola. Então, no mínimo um mês para a gente conseguir organizar todos os dados que a gente conseguir organizar, todos os dados que a gente coleta e acho que algumas famílias são ausentes. A gente chama, não consegue. Alguns encaminhamentos que a gente faz via escola, também são complicados, algumas crianças que a gente olha que tem que fazer uma investigação oftalmológica ou de audição, tem que fazer até uma revisão geral para ver se não tem um comprometimento maior, neurológico. Esses encaminhamentos que a gente faz são bem complicados por causa da dificuldade financeiras da comunidade. Tem que ficar aguardando até conseguir encaminhamento gratuito, isso dificulta também. Eu acho que o nosso trabalho, em especial o meu grupo de trabalho, é muito bom. A gente está caminhando juntos e isso facilita para organização do grupo de professores, do pequeno grupo de trabalho, é muito importante porque a gente consegue fluir melhor o trabalho, mais organizado e se a gente consegue se organizar melhor, então tem atenção para as coisas dentro da escola.

Acho que o trabalho em conjunto é a “alma do negócio”. É importante que haja troca de idéias, no Conselho Participativo que a gente tá fazendo também é muito importante. A gente troca idéias, cada uma tem sua opinião sobre a criança, são vários olhares numa mesma criança, isso é bem importante, é uma coisa que agora essa mudança ( organização curricular por Ciclos de Formação) ficou e contribuiu bastante.

### ENTREVISTA 3

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome: C.

b) Formação Profissional

- formação inicial: Magistério
- nível superior: Pedagogia Pré-escola
- pós-graduação: Alfabetização de adultos
- Outros: Não

c) Atuação profissional

- tempo de atuação profissional na área: 17 anos
- tipologia das escolas em que já trabalhou:
  - estadual: Não
  - municipal: Sim
  - particular: Sim
- escola em que trabalha atualmente: Escola M. Laura Rodrigues
- há quantos anos: 10 anos
- cargo ou função: Professora
- carga horária: 30 horas
- séries em que já atuou: Pré-escola – Maternal I até N. B
- séries em que atua no momento: 1º ano 1º Ciclo

c) Caracterização da turma:

- número de alunos: 21 crianças
- sexo: feminino: 13                      masculino: 08
- idade: média 6 anos (5 a 10 à 6 a 3)

P<sup>1</sup>: O que para ti significa dificuldade de aprendizagem?

E<sup>2</sup>: Dificuldade de aprendizagem para mim é quando a criança mostra alguma modificação na sua atitude em relação a ela mesma. Para mim, é quando em diferentes situações, em diferentes atividades, diferentes formas, diferentes assuntos, enfim, diferentes desafios, como essa criança se comporta, se não reage já é uma forma de dificuldade de não se impor e a própria permanência de um mesmo comportamento, não modificação, de não enriquecimento, de não avanço. Para mim, dificuldade de aprendizagem é em relação a própria criança, não avanço, permanecer no mesmo patamar, não avançar, frente às situações propostas.

P: E prevenção a dificuldade de aprendizagem?

E: Acho que seria mais aquela coisa de cumprir coisas que não foram adequadamente desenvolvidas ou nem sequer foram tocadas em determinada fase de desenvolvimento, justamente em função da faixa etária. Coisas que ficaram não vivenciadas ao longo desse processo até agora. Para mim, as dificuldades de aprendizagem e a prevenção tem muito de reviver ou viver. Promover situações de vivência de coisas que ficaram no meio do caminho, nesse desenvolvimento desde o ventre uterino, que algumas coisas podem ou não ser retomadas até agora. Seria mais neste sentido, de reviver, retomar situações que a criança passa.

---

<sup>1</sup> P: pesquisadora

<sup>2</sup> E: professora entrevistada

P: Considerando este trabalho de Psicopedagogia desenvolvido na escola até 96, a ação do psicopedagogo na escola, como é que tu vês?

E: Olha, não é puxação de saco, mas acho que é a figura mais importante dentro do contexto ensino-aprendizagem. Primeiro, porque a gente trabalha numa escola de periferia. Esse componente é muito importante, a gente não pode desconsiderar, tendo em mente toda a situação sócio-política-econômica dessa comunidade, o que representa a escola numa periferia. Segundo, toda essa “pobreza” que a família traz e que a criança traz para dentro da escola. Essa falta de alternativa, essa falta de alimentação, seja de desenvolvimento, seja de estimulação, seja a própria questão da desestrutura familiar, que, necessariamente, interfere na aprendizagem. Isso é uma situação da clientela de periferia. Terceira coisa que acho fundamental, é a própria falta do professor, falta no sentido de formação. Nós somos pedagogos, só. Se faz pedagogia, se faz um monte de coisas, mas a nossa função é a educação, a pedagogia. Essas outras coisas, que surgem nesse processo de ensino-aprendizagem, questões que surgem seja à nível de prevenção, seja à nível de dificuldade, precisam ter um profissional sim, que entenda disso, porque a gente não pode fazer “achismo” em cima de uma coisa tão séria, que é o desenvolvimento da criança. Eu acho que funciona em duas vias: o psicopedagogo dentro da escola: a questão do auxílio ao professor no manejo com a turma, não fazendo terapia, que fique bem claro que não é esse o meu papel, mas dando respaldo ao trabalho do professor de que “é por aí mesmo” ou “não é por aí”, dando uma ajuda e, por outro lado, também dando uma ajuda, dando uma luz também para essas famílias e essas crianças. São duas vias importantes, tanto à nível do acompanhamento ao professor, como no acompanhamento da família. Porque muitas coisas poderiam ser tratadas na família

mesmo ou no manejo em sala de aula, que tu não precisarias encaminhar para um psiquiatra, o que até pode, mas há uma questão econômica. É muito mais fácil e mais rápido lidar com uma turma que, aparentemente, agora é simples, do que tu deixares virar uma bola de neve. Então, acho que em todas as escolas deveriam ter um psicopedagogo. Claro que a figura do orientador educacional tem a sua especificidade, mas na minha visão, depois desse tipo de trabalho que a gente tentou construir e que foi por um período bastante proveitoso, na minha concepção deveria ter um psicopedagogo em cada escola, justamente para fazer esse tipo de trabalho.

P: Tu falaste da questão da formação do professor e desse acompanhamento do psicopedagogo. Como é que tu vê essa questão em serviço?

E: Acho que cabe a vontade do professor e ao grupo. Compete a própria escola, na realidade, também ao desejo individual do professor, enquanto profissional, de querer aprimorar, querer ver o seu trabalho fluir, ver os seus alunos fluírem, sem grandes dificuldades. Agora, por outro lado, tem a questão da estrutura mais ampla da escola. Tu sempre estás correndo atrás da máquina, num tens horário. Acho que tem duas coisas: tem o desejo da escola, enquanto instituição de querer o trabalho e tem também o desejo do grupo de professores ou do professor, individualmente, de cavoucar este espaço, literalmente cavoucar este espaço. Mesmo que a escola não tenha, enquanto instituição, não trabalhe voltada ao psicopedagogo, acho que se o professor tem esse desejo, tem mais que ir à luta, tem mais é que brigar e cavocar este espaço.

P: Em relação a esse trabalho de psicopedagogia institucional, tu sentes que existe alguma forma de enriquecimento da formação ou não?

E: Acho que esse trabalho que a gente teve e construiu juntos, inicialmente, até, empiricamente, na nossa cabeça, depois a gente foi estruturando e até poderia ter aprofundado bem mais, a gente ficou com o desejo de querer mais, tipo “dá o pirulito e tira da boca”. Para mim foi o máximo na minha formação. Eu não digo nem docente, mas de vida. Aí vem um parêntese: também está pegando a minha terapia, coincidentemente. Então, tu passa a ver as coisas, o mundo, com outros olhos. Elas estavam na tua frente, mas tu não enxergavas, agora tu consegues enxergar outros conceitos. Para mim, esse trabalho foi um marco. Antes eu era uma e agora a gente sente a falta e quer, então a gente volta e meia troca “figurinhas”. A Simone, que é a nossa orientadora, infelizmente, não tem a formação da Psicopedagogia, mas é uma pessoa com quem a gente pode contar. Então, a gente meio que usa ela, mas sente falta. Eu, pessoalmente e profissionalmente, não consigo vislumbrar a educação sem esse caráter e esse componente da Psicopedagogia, de forma nenhuma.

P: Então, considerando estas situações dentro da escola, as percepções que tu tens em relação as professoras que trabalham com as turmas de primeiro e segundo anos? As pessoas que não passaram por este processo de psicopedagogia institucional.

E: Olha, falar sobre isso para mim é bem tranquilo, porque até aquele jargão de um ex-colega dizia que “em nome da ética, a gente esconde muita incompetência. A

gente está aqui por uma relação profissional. A gente enxerga perfeitamente três grupos. Aquele pessoal que está investindo no seu aluno, que quer descobrir, realmente, a aprendizagem, quer enxergar a aprendizagem, quer favorecer a aprendizagem e não mede esforços, faz de tudo para conseguir superar as dificuldades de aprendizagem que aparecem, seja com o auxílio da família, seja com o auxílio dos colegas, enfim, tem esse grupo que vai à luta, que quer as coisas. Tem outro grupo que continua eternamente na espera do outro, vem na “colinha do grupo”, esse é o estilo do grupo, independente de qualquer coisa. E o terceiro grupo, que é o que eu acho bem mais complicado, que é aquele que se acha dono do saber e quando as coisas não funcionam a culpa é do aluno. É o mais triste porque nós, enquanto colegas, temos a dificuldade de agir, não sabemos o que fazer, por outro lado, mexe um monte com a gente também porque tu estás vendo o sofrimento de uma turma inteira talvez, sabendo que aquele adulto, profissional, está fazendo o que acredita. Então, o que acontece? O pessoal que pensa parecido, dentro da nossa linha, mais ou menos, se reforça porque, enquanto proposta da escola não tem apoio. Enquanto está funcionando e não tem reclamação de nada, legal. Mas quando não é assim e há reclamações, inclusive de mães que vêm à direção indignadas com as coisas. Não existe proposta da escola mesmo. Então, na realidade, a gente dá opinião a gente está a fim de avançar, seja profissionalmente, seja com os alunos. Outro grupo que vai ser morto a vida inteira e outro que a culpa é realmente do outro, não faz nunca nada e é dono do saber e é complicado conviver com isso, quando não há uma proposta coletiva. Então, para mim, enquanto profissional e individualmente é muito difícil, porque apesar de eu ser autoritária eu tenho consciência disso, que eu me coloco mais, mas tenho desejo de trabalhar coletivamente, eu não consigo trabalhar sozinha de forma alguma, e aí esbarra na proposta política, inclusive mais

ampla, de trabalho coletivo que não funciona. Acho mais complicado nos ciclos do que nas séries. Se agrava por ser uma escola de ciclos.

P: A escola de ciclos torna-se um desafio muito maior:

E: Toda a vida. Era uma das minhas esperanças porque nos ciclos, por isso não é fácil falar desses grupos de professores, porque as coisas se tornam meio de baixo dos panos, não se visualizava muito as coisas. Eu, enquanto colega, não enxergava muito as coisas. Agora, no ciclo, fica visível, está explícito, só falta ter uma tarja no rosto, onde está acontecendo o trabalho, onde as coisas estão funcionando, onde as coisas estão andando. Qual a dificuldade encontrada que o pessoal está deixando para trás, isso fica bem explícito.

P: O papel da professora nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos.

E: Olha, eu acho que, em primeiro lugar, tem-se que ter responsabilidade. Começando pela função da gente, que a gente não pode negar, função social sempre. O nosso papel, enquanto professores, nessa comunidade, volto a ressaltar, é muito importante, é primordial no processo de aprendizagem. O professor não pode se omitir nesse processo de forma alguma, não pode empurrar com a barriga para o ano seguinte, ou jogar tudo para a família: “a família é pobre e não vai conseguir mesmo”. O papel do professor é fundamental. De repente, até é um detector de algumas coisas porque na nossa realidade, alguns já vêm de escolas, de alguma forma nem que seja “mãe crecheira”, já tem algum convívio, agora, muitos vêm de

casa e é o primeiro grupo social. Eles não têm nem parâmetro para viver no coletivo. Então, o professor tem essa informação, pelo menos tem conhecimento do desenvolvimento infantil, tem uma noção e o que pode fazer para existir mudança. Acho que no momento que existir dificuldades a professora tem o dever de detectar, informar a família, conversar, ver que forma de encaminhamento, coisas que são imprescindíveis nesse processo de aprendizagem.

P: Queria que tu falasses das ações didático-pedagógicas que tu utilizar para evitar a cristalização das dificuldades de aprendizagem.

E: Passa muito pela questão da sensibilização, de falar, de tentar. Acho que o nosso papel, realmente, é revelar e botar para fora o que as crianças pensam e o que sentem, lidar com a verdade sempre. Um exemplo típico é da criança adotada e que não sabe que é adotada. Oficialmente, a família diz que a criança não sabe da história, mas tu sabes que a criança sabe da história. A criança faz um jogo de omissão e a família faz um jogo de omissão. Isso reverte em dificuldade de aprendizagem na criança. Claro que não é o meu papel contar para essa criança, mas a gente vai ter que mostrar para a família, por A mais B, o que está acontecendo e a família vai ter que tomar a decisão. Identificar o fato gerador, muita coisa em relação ao trabalho da mãe, coisas que sentem em relação a mãe, coisas que a mãe faz que eu gosto, coisas que a mãe faz que eu não gosto, o que na realidade é ser mãe, o conceito de mãe, parece uma coisa tão babaca, mas é importante eles se darem conta que para ser mãe precisa ter filhos, uma coisa óbvia, mas nem todos têm. Coisas de viver, de desenhar, ações que eu faço que a mãe gosta, ações que eu faço e que a mãe não gosta, muito sentimento de sensibilização, de dramatização. Além da gente falar, a gente desenha, a gente

dramatiza. Enfim, acho que o nosso papel é fazer que eles pensem sobre as coisas da vida cotidiana deles, desde a sua origem, verdade deles até agora, não omitindo nada, lidando com a verdade que eles trazem. Muitas vezes coisas meio conturbadas. Com os próprios colegas acontece uma interação. É muito legal porque a gente passa a mero coordenador da conversa, só garante espaço de conversa para todos eles. Na realidade, muitas vezes eu nem preciso trazer informação. Em cima do questionamento eles passam meia hora conversando sobre determinado assunto e é muito mais legal, por exemplo, um colega dizendo para um adotado que ele é tão filho da mãe dele quanto ele que nasceu da barriga, do que a profe dizer. Então, é muito mais legal. Nosso papel para suprir as dificuldades é lidar com a verdade, para a criança se dar conta e saber que ela tem sentimentos, que ela tem formas de dizer, formas de reagir, formas que ela tem para a solução de conflitos, mais a questão do respeito, por aí.

P: E essa sensibilização que tu fazes?

E: Do aluno e da família. Para fazer essa sensibilização, o professor tem que estar disposto a isso. Para a gente conseguir fazer esta sensibilização, nós, anteriormente, fomos trabalhados para isso, porque de repente a aprendizagem pára e “vamos fazer uma sensibilização”. O professor tem que estar informado e pré-disposto para, se não, não acontece.

P: E essa preparação tu consideras que veio desse trabalho de Psicopedagogia?

E: Eu acho que sim. Do nosso estudo, a questão passa pelo estudo, pela informação, pelas discussões que a gente tinha.

P: Vocês têm um contato prévio com a família. A importância ou a contribuição desse contato com a família dos alunos, para esse consenso de dados do aluno. Que tipo de contribuições tu percebes aí para a organização das tuas propostas didático-pedagógicas

E: Primeiro, eu não consigo trabalhar sem fazer a entrevista antes, é pré-condição os para conseguir trabalhar porque em cima dos dados dessa entrevista tu coletas dados, desvenda a criança. São duas coisas importantes na entrevista. Primeiro, a coleta de dados: quem é essa criança que está chegando até agora com seis anos, que história de vida, que sofrimentos, que perdas, que coisas importantes que aconteceram na vida delas até agora. Até porque são essas coisas que a gente vai trabalhar no planejamento depois, por exemplo a tônica da criança adotada. Tem quatro crianças na aula, então é uma coisa muito forte esse ano. Numa turma de vinte e um é um dado super importante. Eu preciso saber em que condições essa criança foi adotada, da onde veio essa criança, por que a criança foi adotada, então, mexe com as coisas da família também. Se for uma infertilidade da família, se foi porque, de repente, tiveram peninha de uma criança que foi jogada no lixo. A forma como essa criança chegou nesta família, já é uma baita de uma história, já é um baita dado para eu trabalhar depois. Questão de ter irmãos, de ter mãe, de não ter mãe, de morar numa peça dois por dois e o outro morar numa casa maravilhosa. Isso tem muita diferença sempre na vida. Um tem computador em casa e o outro não tem nem arroz com feijão. Então, esses dados são fundamentais para o encaminhamento do

trabalho, são os dados de verdade que eu preciso trabalhar. É um ponto da entrevista, a questão da coleta de dados. O outro ponto é o primeiro vínculo que a gente estabelece com a família, professor e mãe, professor e casal/pais. A partir dessa primeira conversa, a gente ganha os pais ou não e já dá algumas pistas. Por exemplo, aquela história do bico e da mamadeira, quando pinta na entrevista, a gente já sabe que tem que trabalhar isso, já aponta numa direção e já dá para perguntar por que ela usa bico até agora, por que ela usa bico até agora, por que ela está dormindo junto com vocês, não tem outro quarto? Tu precisas ter estes dados, se é para uma questão de fato física ou por uma questão de comodismo dos pais, se é por uma questão de insegurança da criança. Então, tem esse comportamento de vínculo e encaminhamento do trabalho junto à família. A entrevista é fundamental, para mim, por esses dois momentos: a coleta de dados e o vínculo com a família para dar encaminhamento de algumas coisas. Acho muito curto o tempo da entrevista, porque meia hora parece um monte, mas quando a gente começa a conversar e alguns são mais falantes, seria ideal uma hora para a gente fazer a entrevista, porque é fundamental fazer essa entrevista.

P: Os teus procedimentos na avaliação inicial do grupo de alunos, em relação às áreas investigadas, os recursos utilizados.

No início do ano, tu recebes o grupo e tu fazes uma avaliação inicial, quem é esse grupo, que áreas tu investigas?

E: Recursos? Eu e Deus. Risos. Quando a Simone, orientadora educacional, tem um espaço, que é um problema estrutural da escola, ela tem 20 horas e trabalha 200 horas. Quando ela nos ajuda, muito paralelo, uma como bengala da outra. Áreas que

a gente cuida, levanta a coleta de dados. Tem esta questão da paternidade (mãe e pai) e as questões de autonomia, basicamente.

P: E em relação aos processos cognitivos da criança.

E: O que eu investigo? Na aula, depois a gente até resgata a questão do trabalho lógico-matemático. No início do ano, a gente começa, basicamente, com a história do nome. A identidade, essa seria o grande tema, o resgate da história deles até agora, seria o maior. Dentro disso, a gente trabalha o lógico- matemático, a escrita, a história deles, os cuidados, que seria a parte científica, em relação ao corpo, cuidados com o corpo, as partes do corpo. Dentro do lógico-matemático, muito vinculado a escrita: o seu nome, bingo do nome, letra inicial, letra final, quantas letras, letras que tem no meu nome, no nome do colega. Aí já pega, como agora, junta com a identidade o nome da mãe, fazer paralelo, os outros nomes das outras mães.

P: Existe uma investigação mais individual?

E: Sim, a gente tem que saber mais ou menos que hipótese a criança tem do conhecimento. A própria questão da lógica matemática. Se a criança chegava ao final do ano conhecendo o número, o que é o conceito do número, estou super feliz. E aí a gente tem que estar sempre trabalhando. A questão da quantificação, a questão da classificação, a questão da correspondência termo a termo, a inclusão hierárquica, todo esse processo para a construção no número, da mesma forma que acontece na escrita, ver em que nível a criança se encontra. Então, tem toda essa diversidade na aula. Tem desde aquele que, no início do ano, nunca pegou um lápis e está no

desenho e aquele que já sabe som inicial e final da palavras. Então, acho que no final do tu tens que saber, individualmente, como cada criança está. Se essa criança já sabe classificar, se essa criança já consegue seriar, se já consegue quantificar, se faz contagem, que hipóteses, que relações ela faz com letra e número. Então, até porque este trabalho nosso não é de massa. Não é chegar e dar aula, todo mundo captou e deu. Tu tens que desafiar e o trabalho é de massa, mas tem o individual também porque tu tens que dar o desafio individual. E não desafiar e questionar da mesma forma a criança que está na hipótese pré-silábico 1 e a outra que está silábica. De forma alguma, são intervenções completamente diferentes, individualmente. Mas no geral a gente também faz estas avaliações, seja a nível de jogos coletivos ou não. E o lógico-matemático da mesma forma, até porque a gente tem que ter essa história. Se for trabalhar a história de vida da criança, e cada um tem a sua história, como é que eu vou trabalhar de forma igual? Tem que ter coerência. Então, nesta questão lógico-matemática também a gente tem que saber em que hipótese, que conceitos que a criança está tendo naquele momento, para acontecer a minha intervenção, para ela poder avançar nesse processo, seja estando na pré-silábica, sendo a criança agrupando e achando que tem mais quantidade onde os objetos são mais separados, achando que as quantidades têm relação com o espaço que ocupam. Então, a minha intervenção é individual de cada um.

P: Considerando o trabalho psicopedagógico que nós iniciamos aqui na instituição, contribuições relevantes à tua ação pedagógica.

E: Acho que é um marco na história da gente, um marco enquanto profissional, na história de primeiro ano de primeiro ciclo, acho que isso a comunidade enxerga e

enxerga muito bem, tem retorno da comunidade e eu não consigo enxergar mais a educação sem conotações psicopedagógicas, não consigo. A minha falha é omissa. Além da falha, vem muita omissão. Do momento que tu conheces os grupos componentes, tens uma outra visão da educação, tu não tens mais como te omitir, a não ser que tu sejas um incompetente ou não esteja comprometido com as coisas e sinto a tua falta, do teu trabalho enquanto profissional, enquanto colega, acho que a gente tinha muita identidade. Sinto falta da proposta da escola, acho que muitas ações do ciclo podem se perder sem essas conotações e componentes e informações psicopedagógicas, acho que a Psicopedagogia tem muito a contribuir para o ciclo, em especial, vendo toda a formação de professores, principalmente, nos ciclos finais. O pessoal da área é mais complicado. Para mim, o que está faltando na instituição é essa grande falta, essa lacuna, para nós, agora, em relação à psicopedagogia, porque eu acho que, em termos de educação, na nossa escola, na nossa realidade, muita coisa poderia estar resolvida, há muito tempo, à nível de aluno, da própria instituição, se a gente tivesse esse trabalho mais aprofundado para toda a escola. Acho que esse caos que parece e, realmente, a gente, às vezes, entra nisso aqui e parece um caos à primeira vista, de alunos enlouquecidos, de professor enlouquecido, muitas coisas poderiam ser centradas e, realmente, em caráter preventivo e até sanado se tivesse um trabalho psicopedagógico junto aos professores e aos alunos. Acho que é uma pena, uma perda que, até à nível de poder público, não existe uma política, até por desconhecimento desse trabalho, que, querendo ou não, é um trabalho velho, mas na escola é uma novidade, o pessoal não conhece, até por falta de formação, porque é novo, sei lá. Então, bem aquilo de quando a gente iniciou a conversa, para mim o componente psicopedagógico, seria o currículo psicopedagógico que contribuiria muito para o ciclo, em especial e a escola não seria esse caos que a gente vislumbra,

porque não é uma dose milagrosa que resolve todos os males, mas auxilia muito o trabalho da gente. A gente não fica ansioso e tendo mais clareza, menos ansiedade e um trabalho coletivo com outra visão, tu consegues enxergar muito mais coisas que antes, sozinho, tu não conseguias enxergar. Para trabalhar coletivamente com os colegas professores, para trabalhar com os alunos uma forma alternativa de chegar naquele aluno e descobrir por que ele não está avançando e por que ele está enlouquecido em relação a aprendizagem e de repente poder dar uma luz para a família também que, às vezes, está tão ou mais que a gente, então, acho que é esse caminho, essa busca. Esse currículo psicopedagógico atenderia a família, atenderia o aluno, atenderia o professor e a escola como um todo.

P: Dificuldades nesse processo que tu vivenciaste.

E: Acho que as dificuldades foram tão pequenas, que a conquista foi tão grande, que as dificuldades ficam tão insignificantes. Acho que a dificuldade maior, para nós, era a questão do tempo. A gente queria, queria, queria mais, queria estudar mais, queria discutir mais, mas esbarrava no tempo, então, foi opção nossa, nós líamos em casa, fora do horário de trabalho, para quando chegasse aqui, nas reuniões e no tempo que tínhamos, só discutir para não perder tempo. Aí, vem a questão do desejo do professor, usar o horário fora do trabalho para estudar, mas acho que a grande dificuldade, que pena que nem todo mundo entrou nesse barco, a gente não está sozinho, a gente vê que não está sozinho, mas que pena que o coletivo não entrou junto. É uma pena, mas em relação ao que a gente vislumbrou e viu que avançou, que funcionou, que a gente ficou mais feliz, que os alunos aprenderam com mais facilidade, que as famílias avançaram, que todo mundo avançou de alguma forma,

nem que fosse um milímetro, que essas outras coisas se tornam bem pequenas e insignificantes.

## ENTREVISTA 4

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome: **D.**

b) Formação Profissional:

- formação inicial: Magistério
- nível superior: Pedagogia – Supervisão Escolar
- pós-graduação: Séries Iniciais
- outros: Curso de Alfabetização GEEMPA/Ed. Pré-escolar OMEP

c) Atuação profissional:

- tempo de atuação profissional na área: 12 anos
- tipologia das escolas em que já trabalhou:
  - estadual: Sim
  - municipal: Sim
  - particular: Não
- escola em que trabalha atualmente: E. M. Laura Rodrigues
- há quantos anos: 7 anos
- cargo ou função: Professora
- carga horária: 60 horas – 20h na Escola – 20h noutra da rede – 20h Superv.  
Estado
- séries em que já atuou: Todas, menos a 3ª
- séries em que atua no momento: 2º ano I Ciclo e turma progressão na outra  
Escola

d) Caracterização da turma:

- número de alunos: 27 crianças
- sexo:      feminino:                      masculino:
- idade: 7 anos

P<sup>1</sup>: Definição de dificuldade de aprendizagem

E<sup>2</sup>: Bom, eu não sei o que viria ser definir teoricamente o que é uma dificuldade de aprendizagem. Mas eu sei, pela minha experiência com crianças, que muitas vezes elas apresentam todas as funções físicas de saúde, neurológicas, funções normais de comportamento até, mas a criança não aprende, tem algo atrapalhando. Para mim isso já é algo a ser investigado, pode ser que a criança apresente uma dificuldade de aprendizagem, não tem nada neurológico, nem físico, é saudável, mas ela não está aprendendo. Para mim isso já é um indicador de que tem alguma dificuldade de aprendizagem ali.

P: E o que tu consideras como prevenção de dificuldade de aprendizagem na escola?

E: Aquele diagnóstico que a gente faz, quando a gente investiga, quando a gente lê as entrevistas, procura saber como é a família, procura conhecer o outro lado da criança, como é a vida dela, a família, comportamento, toda a caminhada anterior ao primeiro ano até quando chega à pré-escola, para se situar melhor e propor as atividades em cima daquilo que a gente diagnosticar, do que a gente conhecer, do quadro que a gente formou daquela criança ou daquela turma. Acho que em relação a todos, mas principalmente em relação a aprendizagem.

P: Qual é a tua visão da ação do psicopedagogo na escola?

---

<sup>1</sup> P: pesquisadora

<sup>2</sup> E: professora entrevistada

E: É toda aquela parte de investigação e de análise daqueles dados do diagnóstico. De saber interpretar, saber fazer a leitura daqueles dados que apareciam nas entrevistas e conseguir chegar a uma linha de ação junto com a turma. Propor atividades, tais atividades são mais adequadas para esse tipo de coisa por isso, por isso e por isso. Analisar os comportamentos. Aconteceram tais coisas na vida dessas crianças que podem prejudicar determinada área, então é necessário que se faça tais e tais atividades. Uma psicopedagoga é bem isso aí mesmo. Para mim é essencial na parte da criança.

P: A tua percepção hoje em relação as outras professoras que trabalham com primeiro e segundo anos, em relação tanto ao trabalho dos pessoas que participaram desse trabalho de Psicopedagogia, quanto as outras que não participaram.

E: Acho, e aí eu me incluo junto nesse barco, que a gente tomou o gostinho de alguma coisa, mas não sabe como fazer porque todo mundo entendeu naquela época como foi bom, como foi produtivo aquele trabalho, só que a gente não pode fazer sozinha. Não adianta a gente querer pegar as entrevistas e fazer aquele mapão, se a gente não vai saber interpretar aquilo. Então, ficou só na vontade. Acho que as gurias têm tanta vontade, tanta necessidade quanto eu de saber mais sobre isso.

P: A tua percepção do papel da professora nas dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

E: Posso falar por mim, como eu vejo o meu papel. Além de tentar conhecer, como eu já disse, saber o máximo que a gente pode sobre aquela turma, é tentar elaborar

essas atividades, propostas de atividades para ajudar essas crianças. O psicopedagogo ajuda, ele faz todo o diagnóstico, ele propõe, mas quem vai fazer isso na sala de aula é a professora e para isso a gente tem que estabelecer um vínculo com a criança, um vínculo de confiança e bom relacionamento com a criança e com a turma em geral para poder chegar nessas crianças e poder mexer com elas para aparecer as coisas. O papel da gente na sala de aula é essencial também.

P: Que tipos de propostas, de ação didático-pedagógicas tu citarias que tu utilizas para evitar esta cristalização das dificuldades de aprendizagem.

E: Olha, no início do ano, por exemplo, que é quando a gente está tentando estabelecer esses vínculos eu gosto muito de trabalhar com a questão do corpo. É claro que a gente não consegue fazer tudo porque tem tantas atividades que quando a gente vê, o tempo passou e a gente não aplicou tudo aquilo que a gente tinha imaginado, mas essas atividades de mexer, de tomar consciência do seu próprio corpo, de soltar um pouco mais, de conhecer o espaço da sala de aula, de confiar no colega, de conhecer o colega, de tocar no corpo do colega, de deixar que o outro toque nele, isso é mais ou menos por aí. Eu sinto que eles se liberam mais e que eles se relacionam melhor com o outro e com a aprendizagem em si, quando eu começo a fazer estas atividades. Porque tem criança que vem do primeiro ano, embora todo o trabalho ainda é meio trancado, inibido, não tem muita confiança em si mesmo, tem aquela questão do erro que ainda atrapalha, apesar de todo um trabalho em cima, eles ainda não admitem errar. Essas atividades em geral, que fazem com que eles criem um pouco mais de confiança neles mesmos e na possibilidade que eles têm. É por aí.

É bastante interessante que se faça esse trabalho no início do ano, intensifique isso no início do ano.

P: Como é que tu vêes ou que importância tu atribuis a esse contato prévio com a família dos alunos para conhecimento da história de vida deles, que contribuições isso pode trazer para a tua ação pedagógica?

E: Olha, se a gente não conhece, não tem um contato com a família da criança a gente não tem a menor idéia de como essa criança foi criada, em que condições ela foi gerada, em que condições ela está, que valores ela possui, que hábitos ela tem e que, geralmente, ela trás para a sala de aula, a maneira dela ser, eles estão formando a personalidade ainda. Dependendo da ação da família, a criança pode ser saudável, de bem com vida, de bem com tudo ou pode ser extremamente insegura e isso atrapalha bastante a aprendizagem e o crescimento dela. Crianças que não admitem erros, que por qualquer coisinha choram, que não admitem fracassar em algumas coisas demoram muito mais para crescer, de maneira geral. Tem outras coisas, tipo a família que superprotege a criança, a criança não cresce, se comportam como bebês em geral e bebê não se compromete. As crianças tem fases, por isso que eu digo que muitas vezes são crianças fisicamente normais, saudáveis, não tem problema nenhum, mas não aprendem e aí a gente vai investigar, vai conversar com a mãe, vai conversar com a família, ela chupa bico ainda, toma mamadeira, dorme com a mãe ainda na cama, são tratados como bebês e por aí à fora. É muito importante a gente conhecer esses dados, a maneira como são criadas para tentar entender.

P: Tu hoje, no segundo ano, não tens espaço para a entrevista com a família, apenas tens contato com as entrevistas das crianças que vêm do primeiro ano. Tu consegues pensar alguma coisa em relação a proposta didático-metodológica em função destes dados?

E: Muito pouco. Aí é que eu me perco, por isso é que digo que eu precisava de alguém que viesse, pegasse esses dados, organizasse esses dados e que conseguisse interpretar. A gente vai, não sei se é por intuição, mas tu já está tão acostumada a trabalhar com certas crianças que tu já conheces direitinho a maneira como aquela mãe age sobre aquele filho ali, então tu mais ou menos sabe o que fazer, mas é muito desorganizado, não é uma coisa sistematizada, não são atividades, bom a turma tem tais características, então eu vou trabalhar com tais atividades, não, agente não consegue. Para tu teres uma idéia eu consegui ler as entrevistas de todas as crianças no final de abril, não consegui realmente.

P: Além, dessas questão desse conhecimento mais de vida das crianças pelas entrevistas do ano anterior, que tipo de procedimentos tu tens em cima da avaliação inicial do grupo em sala de aula com eles?

E: Olha, eu observo muito a maneira como ele se relaciona com os colegas, a maneira como ele interage no grupo quando estão trabalhando, a reação deles quando eles enfrentam alguma dificuldade e não conseguem fazer alguma coisa, o jeito deles chegarem até a professora, chegam com medo ou mais à vontade e depois toda a parte cognitiva do tipo do desenho, a fase da escrita, a questão do lógico-matemático,

a conservação do número, a quantificação e classificação e seriação e aí eu vou observando, mas uma forma bem superficial.

Demora. A classificação e a seriação eu tenho fazer, mas acaba sendo mais geral. Isso é uma das coisas que eu procuro saber nos pareceres dos relatórios de avaliação do ano anterior. A medida que eu vou lendo os relatórios, as entrevistas, eu vou anotando alguma coisa. Aquelas crianças, por exemplo, que não conservavam no final do ano passado eu procuro ver melhor. Agora, aquelas crianças que já conservam ou que já fazem a correspondência número e quantidade, pequenos números, naquelas eu nem me detenho muito, já me detenho mais naquelas crianças que têm uma defasagem.

P: Encerrando , considerando esse trabalho psicopedagógico vivenciado aqui na instituição, que contribuições tu achas que isso trouxe para o teu trabalho.

E: Bom, eu conseguia, naquela época, organizar melhor até as propostas para a sala de aula e isso ajudou muito, não posso dizer que resolveu os problemas de todo mundo, mas eu me senti muito mais tranqüila porque eu sabia o que eu estava fazendo, eu não estava no escuro, eu sabia exatamente o que fazer para determinado aluno e claro que a aprendizagem fluiu muito melhor, avançava muito melhor, com muito mais tranqüilidade com esse trabalho, o cognitivo ia tranqüilo, com muitas questões resolvidas ou, pelo menos, mais trabalhadas com a criança, conseguiam se tranqüilizar. Em relação ao lado não só cognitivo, mas afetivo, são aquelas questões que incomodavam, aqueles problemas, e até questões que não apareciam de forma consciente, questões inconscientes que perturbavam, que incomodavam e a criança não se dava conta. Até na própria fase intermediária, da escrita, me ajudava bastante

porque nesse nível intermediário, que a criança está mais em conflito, eles pareciam, e eu também ficava mais tranqüila para trabalhar com eles, eles pareciam enfrentar esses conflitos com mais tranqüilidade, parecia que eles tinham mais instrumentos, mais estrutura emocional para enfrentar isso. Então, para mim a contribuição foi essa. De forma geral, a gente conseguiu estabelecer essa linha de ação e o trabalho avançava melhor e com maior tranqüilidade.

P: E dificuldades que tu observaste nesse processo?

E: Naquele de antes, demorava muito para conseguir fazer o diagnóstico e aí eu acho que é uma dificuldade minha, porque eu deveria também saber mais para eu saber me virar sozinha para não depender só de uma pessoa e eu não sabia e não sei até hoje, então essa era uma dificuldade que eu tinha. Acho que consegui me apropriar de algumas coisas sim, mas como eu te disse, hoje eu não tenho autonomia para trabalhar. Muitas coisas eu não sei como resolver dentro da sala, muitas coisas mesmo. Como conversar com a mãe, por exemplo, fazer intervenção com a família, isso eu não sei fazer e até atitudes das crianças que eu não sei como resolver, eu não tenho conhecimento suficiente. Eu posso fazer atividades no geral com as crianças, baseado naquilo que ficou, que eu aprendi, mas é muito pouco, é mais no escuro do que tendo aquela clareza de dizer: bom, essa criança está com problema em tal área e então vou fazer tais atividades. Eu vou fazendo para ver o que é que dá. Isso me deixa bastante insegura porque, às vezes, eu tenho a sensação que ao invés de melhorar, estou piorando. Fico pensando: será que eu estou mexendo em coisas que depois eu não tenho condições de trabalhar.

E: Queres colocar mais alguma coisa?

E: Não, mas que faz falta, faz.

## ENTREVISTA 5

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

a) Nome: A.

b) Formação Profissional

- formação inicial: Magistério
- nível superior: Pedagogia – Séries Iniciais
- pós-graduação:
- outros:

c) Atuação profissional

- tempo de atuação profissional na área: 10 anos
- tipologia das escolas em que já trabalhou:
  - estadual: Sim
  - municipal: Sim
  - particular: Não
- escola em que trabalha atualmente: E. M. Lauro Rodrigues
- há quantos anos: 4 anos
- cargo ou função: Professora
- carga horária: 20 horas
- séries em que já atuou: 1ª e laboratório (3 anos) 5 anos E. E. em 1ª
- séries em que atua no momento: Laboratório – 1 e 2º Ciclo

d) Caracterização da turma:

- número de alunos:
- sexo: feminino:                      masculino:
- idade<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A professora trabalha no Laboratório de Aprendizagem, não tendo uma turma específica.

P<sup>1</sup>: O que é que tu entendes por dificuldade de aprendizagem?

E<sup>2</sup>: Para mim, dificuldade de aprendizagem é quando a criança, ou o adolescente no caso, enfrenta barreiras para conseguir acompanhar, conseguir se desenvolver, desenvolver o seu trabalho, desenvolver aquilo que se esperava que fosse o ideal dentro daquela faixa ou daquela etapa em que a criança está. Então, dificuldade de aprendizagem é quando ele encontra barreiras e não consegue progredir, aí ele está enfrentando dificuldades de aprendizagem, não consegue evoluir, existem coisas em que nesse desenvolvimento que seria o desenvolvimento normal para prática da criança, seria isso em termos gerais.

P: Da tua experiência como professora de primeira série e agora no laboratório, como é que tu vês que a escola poderia atuar em termos de prevenção de dificuldade de aprendizagem?

E: Acho que quanto mais suporte a criança tiver, quanto mais exploração de diferentes tipos de atividades, mais condições ela vai ter para não enfrentar problemas de aprendizagem. Claro que tem muitos fatores que fogem ao controle da escola, fogem do que a escola poderia fazer de imediato, se não ela vai ter que trabalhar muito em cima de certas defasagens que a criança tem, que não são defasagem de conhecimentos, são defasagens de experiência, em relação às outras, a escola vai ter que trabalhar em cima desse espaço que a criança não teve para criar condições de que ela se desenvolva, então acho que a forma que a escola poderia

---

<sup>1</sup> P: pesquisadora

<sup>2</sup> E: professora entrevistada

ajudar seria oferecendo estas condições, um bom ambiente de trabalho, diferentes tipos de materiais, não só um único tipo de material, nem só material de esquematização, material que possibilite exploração concreta, trabalho com material de esquematização, trabalhos diferentes, com textos, com material que desenvolva noções de matemática de diferentes tipos, desde classificação e seriação, diferentes suporte lingüísticos, diferentes tipos de textos, trabalhar as diferentes funções, significado de trabalhar a escrita, significado de trabalhar a leitura e um bom ambiente, tanto em termos de recursos, quanto em termos de relacionamento, que também favorece o conhecimento das crianças. E pesquisar também, a escola deve procurar pesquisar quais são as condições que essa criança tem em casa, o que está acontecendo também. Muitas vezes não vai adiantar só mudar o que vai ser oferecido ou se fazer um outro tipo de trabalho se um outro problema que é uma variável que independe disso que está acontecendo na escola.

P: Bom, tu trabalhas no laboratório com crianças de várias turmas. Como é que tu percebes o trabalho das professoras do primeiro e segundo anos, principalmente, do primeiro ciclo?

Em que sentido?

E: O que eu tenho observado que as professoras têm para fazer, nesses anos, é fazer o acompanhamento quando tem o professor volante e tentar fazer o acompanhamento mais individualizado com essas crianças. A volante tem procurado atender mais especificamente esses alunos. As professoras já identificaram no início do ano, no período de observação, as professoras observaram para definir quem seriam os alunos encaminhados para o laboratório. A partir desse momento, elas traçaram uma

linha de trabalho e eles vêm sendo atendidos. Além de serem atendidos no laboratório eles são atendidos, no caso de alfabetização, que têm dificuldade de alfabetização, duas vezes por semana durante uma hora e mais o espaço deles dentro de sala de aula, que é atendido mais individualizado pela professora volante, além do trabalho da referência, eles têm um trabalho a parte com a volante. Eu acho que é uma forma que as professoras encontraram de tentar estruturar esse trabalho, mas no geral todos os professores, e acho que é uma coisa natural, a gente sempre sente vontade de ter mais conhecimento teórico sobre determinados casos, não digo no geral, da dificuldade de todos eles, não significa que esse desejo em relação a vários alunos: “esse eu não sei como trabalhar, este tipo de dificuldade eu não sei”, mas alguns casos específicos, o professor até coloca e eu mesma sinto a necessidade de ter um estudo maior sobre determinados casos, de algumas crianças que não avançam mesmo tendo frequência no laboratório, mesmo tendo trabalho com volante, são casos mais específicos, mas no geral o grupo está criando estratégias para poder trabalhar com essas dificuldades e eu tenho observado que a maioria tem avançado bastante. Tem um grupo que começou no silábico e já estão alfabéticos agora e eles estavam fora do padrão de ano deles do ciclo e já estão lendo, estão escrevendo, já estão iniciando formação de textos, pequenos textos, estão construindo. Para alguns casos específicos, os professores falam isso também, o que eu também sinto é necessidade de mais teoria sobre esses casos, mais aprofundamento.

P: Como é que tu vê o papel da professora nessas dificuldades encontradas nos processos dos alunos?

E: Eu acho que o professor que trabalho em alfabetização, que tem experiência em alfabetização, esse professor tem mais condições de fazer certas coisas do que quem nunca entrou numa primeira série, mesmo que tenha boa vontade, mas que atua em outra área e não tem formação para aquela área. Para esse professor vai ser mais difícil e para o aluno vai ficar mais difícil, o professor que não é de primeira, que nunca foi de jardim, nunca trabalhou com experiência em alfabetização, para esse o aluno que tem dificuldade fica mais difícil para os dois, tanto para o aluno, quanto para a professora. Acho que uma coisa que deveria ser mais trabalhada, não na nossa escola especificamente, mas nas escolas como um todo, principalmente pela questão dos ciclos. A formação da linguagem escrita, a formação da leitura, porque essa parte é uma parte chave do trabalho.

P: Tu queres dizer que o professor deve ter conhecimento teórico desses processos?

E: Sim. Da parte do processo de alfabetização e também da questão ortográfica, da formação das hipóteses da criança na ortografia, de que tipos de estruturas ela usa, de por que ela comete determinados erros, tem professores que trabalham também na quinta, na quarta, olham uma hipercorreção, mas não sabem que é uma hipercorreção, acham que o aluno está só fazendo trocas, mas ele está tentando, ela já está usando uma regra, só que ele está usando errado. Então, eu acho que esta parte falta como base para vários trabalhos, não é uma responsabilidade para se colocar só para o professor, porque ele está com uma formação para outra parte, mas que falta na hora de fazer a aí na hora de escolher atividades pode dar algum problema. Mas no geral, as pessoas têm trocado muitas idéias e materiais para tentar suprir essas

dificuldades, mas na questão da alfabetização seria importante que muitas pessoas tivessem acesso a essas informações.

P: Tu já falaste um pouquinho disso, eu vou pedir para tu retomares para complementar a tua idéia. Que tipos de proposta de ação didático-pedagógica a gente pode utilizar para evitar a cristalização das dificuldades de aprendizagem? De certa forma tu já falaste um pouquinho disso.

E: Investigação, tem que ter investigação constante. A questão das entrevistas não cristalizar, deixar a entrevista acontecer só lá no início, ou só no Jardim, renovar porque a vida da criança esse ano tem muitas diferenças, às vezes, em relação ao que acontecia com ela no outro ano, problemas de saúde, problemas familiares, problemas psicológicos, acho que a investigação, o trabalho mais individualizado, criar um ambiente que se possa desenvolver o trabalho, um ambiente rico de informações, de materiais, procurar fazer sempre uma aula lúdica, não sempre sistematizando, sistematizando e fazendo resumo, além do teórico, tem que ter mais experiências práticas, seria isso.

P: O que tu achas das entrevistas? Tu acompanhas as entrevistas que as gurias do primeiro ano fazem?

E: Aquela entrevista do primeiro ano não. A gente fez assim: nós temos entrevistas dos alunos feitas no laboratório, então nós já tínhamos entrevistas do ano passado e nós retomando alguma coisa e outros que estão entrando agora, vão ser feitas

entrevistas, que são alunos que estão entrando. Como a nossa prioridade é atendimento, a gente não está chamando e entrevista, chamando e entrevista.

E: Então, essa entrevista que tu te referes, ela tem como base a entrevista utilizada pelas professoras do primeiro ano?

E: Exatamente. Ela é bem semelhante, quase idêntica. Tem algumas questões que a gente colocou a mais e outras que a gente tirou que eram muito relacionadas ao bebê, a coisas que a pré-escola estava esperando, não que nós temos interesse, então, algumas coisas a gente não colocou, mas as outras questões são bem semelhante, período de gestação como foi, doenças que a criança já teve, como é o relacionamento em casa, como a criança age, como ela se comporta em casa com os irmãos, com os pais, o que a criança espera da escola, o que os pais esperam da escola, então, ela fecha no final da entrevista para a gente poder colocar o que a escola estava mostrando até agora, a gente colocou na nossa entrevista também porque muitas crianças já estão dentro da escola mesmo e nós colocamos o que a família achava de mais positivo e por que achava que a criança não estava conseguindo, então os pais colocam também a visão deles, por que eles achavam que a criança não estava progredindo?

P: Nesse teu trabalho de laboratório, qual é a contribuição que essas entrevistas trazem para a organização da tua intervenção didática no laboratório?

E: Algumas vezes elas não apontam para uma coisa muito significativa. Em alguns casos elas dão a noção da dificuldade sócio-econômica, elas mostram mais a questão

do ambiente, de por que não foi possível mesmo, a gente tem bem claro o porquê não aconteceu. Algumas vezes que a gente fez entrevista, houve casos que a gente percebeu que tinha problema de saúde e a gente encaminhou para o SOE (Serviço de Orientação Educacional) fazer avaliação, a criança entrou com medicação, teve casos que foi necessário fazer isso, que era questão de problema neurológico. Então, tem esses casos que não surtem efeito imediato, a gente continua investigando até porque, às vezes a família não conta, o que seria o motivo não aparece ou porque não é explícito mesmo, ou porque a família não quer contar. Outra vez aconteceu essa questão de problema neurológico, da gente observar e depois da entrevista com a testagem, as duas coisas juntas, a gente percebeu que poderia ser um problema assim, foi encaminhado e alguns casos foram passados para SIR (Sala de Integração e Recursos), e outros casos a gente nota, a criança ser muito retraída, ser muito tímida, por que ela não consegue se expressar na aula, daí a entrevista ajuda para a gente observar o lugar que aquela criança ocupa dentro da casa dela, quem ela é, o valor que ela tem, o papel que ela tem dentro da casa. A gente percebe na entrevista e aí reforça o que a gente pode trabalhar no laboratório, tentando reforçar a auto-estima da criança, tentando estimular e a gente passa para a professora da turma para que ela também procure trabalhar esse lado, para ver se a criança também avance na sala. Porque tem muitas crianças que são atendidas no laboratório, que elas tem um comportamento totalmente passivo, sem ação, parecem intimidadas, retraídas, não pelo grupo, mas pela visão que elas têm delas mesmas. Então, elas não falam, elas não comem, a professora pergunta elas não respondem, elas têm dúvida e não perguntam, os colegas falam e elas não criticam e não participam, elas ficam só fazendo as atividades por fazer mas não entendem e aí não avançam. Nesse sentido a

gente procura trabalhar bastante a auto-estima para tentar reverter ou atenuar, porque nem sempre é possível reverter.

P: Tu falaste da testagem. Que tipo de testagem, que tipo de avaliação inicial é essa que tu fazes no laboratório?

E: A G. tem formação em Psicopedagogia e Psicologia, é psicóloga e é psicopedagoga, então, a gente estruturou uma avaliação com algumas coisas que eu já tinha concebido como avaliação e mais alguns instrumentos que ela trouxe. Nós fazemos o desenho da pessoa, desenho da família; de uma família. Não é determinado se a criança vai desenhar a própria família, o desenho da casa, fazem um desenho livre para usar material colorido livre à disposição deles, fazem uma testagem de classificação, dependendo da faixa etária, classificação, seriação, conservação, a testagem da psicogênese, ver em que nível da lecto-escrita a criança está, o texto. Depois a gente inclui outros elementos, dependendo do ano em que a criança se encontra, a gente procura conversar quando a criança chega, essa parte da conversa vai sendo feita aos pouquinhos para a criança ir conversando, se sentindo mais a vontade para a gente ver o que ela sente, qual é a opinião dela sobre o que está acontecendo e aí ela vai fornecer elementos que também vão ajudar no trabalho. Em geral, elas colocam quais são as coisas que mais perturbam na aula, por que ela não está conseguindo, quais são as coisas que a deixam mais alegre, quais são as coisas que a deixam mais triste, então, a gente procura trabalhar tudo isso, relacionamento com os colegas, seria em termos gerais isso. Tem uma outra tabulação de questões ortográficas que a gente faz com alguns alunos, os maiores, para ver em que nível

eles estariam, que é uma primeira testagem para os maiores, seria isso. A questão da matemática, pensamento lógico-matemático.

P: A., apesar de tu teres participado pouco daquele trabalho de psicopedagogia que eu realizava aqui, enfim, com o pouco que tu vivenciaste naquela época e com esse espaço que tu colocaste, onde tens uma colega que psicopedagoga, como é que tu vêes a contribuição da Psicopedagogia na escola?

E: Acho que é muito importante, ela traz uma visão diferente, uma visão mais ampla do que o professor tem na sala de aula com outros conhecimentos, não com tanto aprofundamento sobre as dificuldades da criança, sobre a quantidade de fatores que podem influenciar, sobre a combinação desses fatores, não vai ser um único fator que vai gerar determinados problemas, sempre existem outros fatores interligados, acho que toda a questão de como enxergar a dificuldade e de como também manejar com essa dificuldade que é uma visão diferente do professor de sala de aula, que não tem essa formação. Para o professor – aí vai sendo uma coisa gradativa – quanto mais conhecimento tu tens, mais conta tu te dás de que tu precisas de mais conhecimento ainda e aquele professor, quanto menos conhecimento ele tiver mais simples ele vai achar que a dificuldade é porque ele está enxergando só aquela dificuldade ali, então eu acho que a função principal do psicopedagogo é dar essa ajuda no sentido de mostrar, abrir o leque de informações e mostrar que a dificuldade não se concentra em um único ponto, aquilo é um sinal de um processo, de uma coisa muito maior que está aparecendo naquele fator, mas não significa que aquele ali seja o problema e sim uma imagem do problema que a criança está enfrentando.

P: Dificuldades ainda que tu vês nesse processo. O trabalho psicopedagógico vivenciado na instituição, tu viveste um pedacinho só ...

E: Primeiro, que quanto mais casos tu conheces, mais necessidades tu tens de mais conhecimento. Mais leitura, eu tenho procurado fazer bastante leituras de tipos diferentes, tanto as que a G. traz, textos e livros que ela trabalha, quanto os que a V. traz na parte de lingüística, na faculdade, mas a pessoa sente uma necessidade cada vez maior de trabalhar com fatores diferente, com informações diferentes porque isso tem um resultado direto no trabalho. Quanto mais tu conheceres o teu trabalho, melhor tu vais conseguir manejar com aquelas dificuldades, então, a questão teórica. Uma dificuldade que já foi em parte superada, mas que alguns alunos enfrentam que é o horário. É uma questão de ordem prática mas, mais é uma dificuldade de alguns deles, eles não conseguem por eles já terem dificuldade de organização dentro do horário deles, fora do horário então, pior ainda. Aí, eles têm, às vezes, aula na Segunda, uma e meia e ela vem na Terça, às duas e meia e ela acha que é aquele o horário dela e alguns já não têm suporte em casa, já não tem quem oriente, já estão com vários problemas, então aquilo fica bem evidente, a falta de estrutura, tanto em casa, quanto deles mesmos, de não conseguirem se organizar. Então, é isso, a questão do conhecimento, acho que é necessário cada vez um maior conhecimento e a questão da própria organização deles. Muitos já melhoraram nesse sentido, já estão mais organizados, alguns não conseguiam vir no horário e agora chamam os outros, estão progredindo bastante.

## ENTREVISTA 6

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

a) Nome: S.

b) Formação Profissional

- formação inicial: Magistério
- nível superior: Letras
- pós-graduação: Ensino Fundamental - Concluindo
- outros: Prótese dentária e Extensão Inglês

c) Atuação profissional:

- tempo de atuação profissional na área: 10 anos
- tipologia das escolas em que já trabalhou:
  - estadual: Não
  - municipal: Sim
  - particular: Não
- escola em que trabalha atualmente: E. M. Laura Rodrigues
- há quantos anos: 10 anos
- cargo ou função: Professora
- carga horária: 40 horas
- séries em que já atuou: 1ª, 2ª. 1º, 2º e 3º ano 2º Ciclo – 1º ano 3º Ciclo
- séries em que atua no momento: 1º e 3º ano 2º Ciclo – Francês e Volância  
1º ano 3º Ciclo - Francês

d) Caracterização da turma:

- número de alunos: aproximadamente 200
- sexo: feminino:                      masculino:
- idade: 9 aos 19 anos

P<sup>1</sup>: Definição de dificuldade de aprendizagem. O que para ti é dificuldade de aprendizagem?

E<sup>2</sup>: Dificuldade para mim – todo mundo tem um tempo para aprender e o que eu reparo é que quando, numa turma, determinadas crianças não aprendem determinado conteúdo naquele tempo que se espera e a classe vai avançando e aquela criança vai ficando para trás, nisso eu vejo uma dificuldade. Eu noto que a criança não venceu determinados conteúdos e a classe venceu e aquilo vai acumulando e fica difícil de trabalhar mesmo com toda essa questão de laboratório de aprendizagem, de volante, fica difícil, tem crianças que, realmente, param num determinado ponto e a gente não sabe como conseguir levar a diante, eu vejo isso como uma dificuldade.

P: Prevenção das dificuldades de aprendizagem na escola?

E: Prevenção. Eu acho, principalmente, que a criança tem que sentir que aquele espaço que ela está ocupando é um espaço de várias experiências, então, quando a criança se sente integrada àquilo, já é uma prevenção. Ela vai estar pré-disposta, ela vai estar tranqüila, mas ela vai saber que aquele espaço vai ser de aprendizagem e a partir dali ela vai começar a aprender, a avançar nas atividades. Acho que, principalmente, a prevenção seria a própria estrutura que acolhe aquela criança, as pessoas que trabalham perceberem que características que ela tem, onde ela possa

---

<sup>1</sup> P: pesquisadora

<sup>2</sup> E: professora entrevistada

estar precisando de mais ajuda, um olhar mais atento do professor, essa questão até de sensibilidade das pessoas que trabalham em volta daquela criança.

P: Essa sensibilidade das pessoas que trabalham, esse olhar, em que aspectos tu vêes que é mais necessário em termos de prevenção?

E: Primeiro, talvez no relacionamento. É aquela questão das regras, cada lugar espera determinadas atitudes, determinado comprometimento, então, que realmente se consiga trabalhar com a criança que ela perceba que não pode fazer tudo na hora que quer, na hora que ela imagina que deva ser. Tudo é uma questão de se estabelecer as regras daquele grupo de trabalho, daquele ambiente para determinadas atividades. As questões de autonomia.

P: Pensando no trabalho psicopedagógico vivenciado, como é que tu vêes, tu percebes, a ação do psicopedagogo na escola?

E: Bom, acho que é fundamental e, principalmente, não só a questão de trabalhar só com a criança, em especial com o professor, que a gente encontra cada vez mais problemas. São crianças mas trazem já uma carga de problemas de adultos e o professor se sente inseguro, então quase que a gente tem que estender o trabalho com a criança e com o professor e com a família. Acho que é fundamental, a pessoa tem que estar fundamentada. Vimos isso em todas as entrevistas com todas essas pessoas, ainda mais do jeito que a gente está, realmente tem que ter cada vez mais presente, as escolas têm que estar trabalhando, mantendo efetivamente um psicopedagogo. Eu acho, fundamentalmente, que na proposta por Ciclos de Formação esse trabalho é

ainda mais necessário. Ainda mais que as crianças não têm mais uma seriação onde, se elas não dominavam determinados conteúdos, elas rodavam. Agora as crianças estão continuando e isso é uma preocupação porque nem sempre todo mundo está avançando, dominado realmente, o que se trabalha em sala de aula e certas coisas vão se acumulando e precisa bastante.

P: Hoje tu não trabalhas com o primeiro ano do primeiro ciclo, mas trabalhaste muitos anos com o que hoje seria o segundo ano. Como é que tu percebes hoje as demais professoras ?

E: Bom, o que eu noto é que essas professoras, até em função dos Ciclos que as crianças não rodam mais, elas continuam, elas estão muito preocupadas porque as crianças vêm com determinadas características de conhecimento, de domínio dos fatos da vida, enfim, que são muito aquém do que se espera na escola, do que a escola está preparada para trabalhar, então há essa falta. Tanto é que, eu sinto, por exemplo, eu com o francês, no segundo ciclo, antiga terceira série, eu trabalho com questões da construção do número ainda, eu tenho que trabalhar, tenho que usar o alfabeto, e língua estrangeira, até uma colega disse: “está trabalhando como se fosse alfabetização, está ajudando a gente na alfabetização”, e é bem nesse sentido. Então, eu vejo que as pessoas têm essas preocupação, estão sentindo que se os próprios professores, a própria escola não se preparar bem no trabalho, não qualificar bem o trabalho com essas crianças, os problemas de alfabetização, as crianças vão sair sem estar alfabetizadas. A gente nota uma diferença entre as pessoas que vivenciaram o processo de Psicopedagogia e as que não participaram. Mas eu já notei também que tem pessoas que fizeram cursos e de repente continuam a mesma coisa. Não sei se o

curso não teve tanto significado, agente nota alguma coisa nesse sentido, mas acho que vai bem da pessoa, tem gente que faz mil e um cursos e parece que faz parece que por fazer, aquela coisa mecânica, não consegue aplicar em aula. É até uma das preocupações que eu tenho, eu estou metida em tudo que é curso, e penso no que essa teoria na minha prática vai me ajudar. Inclusive, nesse curso de pós, coisas que eu senti que não iam me ajudar na prática fica assim uma certa ojeriza, se eu não consegui trabalhar com o aluno, resolver aquele problema do dia-a-dia, não vou dar tanta importância àquilo.

P: Essa questão que tu colocas, que depende de pessoa para pessoa, tu relacionas com o que a nível profissional?

E: Primeiro, a questão da sensibilidade, da pessoa se dar conta, ter consciência e também a questão da preparação. Tem gente que diz que diz que estuda, estuda, estuda e continua a mesma droga e tem gente que estuda pouca, mas aquele pouco que estuda consegue aplicar bem no seu trabalho.

P: O papel da professora nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos.

E: Eu acho que é a pessoa que mais tem a oportunidade de dar conta, é a pessoa que tem que estar mais esclarecida, tem que estar calma, tranqüila, porque a gente fica nesse corre-corre e acaba prejudicando o trabalho com o aluno. A gente fica meio numa loucurada e acaba perdendo um pouco da clareza das coisas. Eu acho fundamental que a pessoa esteja tranqüila no seu dia-a-dia e que realmente tenha esse

espírito da busca porque cada vez mais estão surgindo situações problemáticas que a gente não pode ficar parada. Quando eu saí do Magistério e da Faculdade, não tinha trabalhado Emília Ferreiro e aí caí na Prefeitura, só Emília Ferreiro. Então, tem que estar sempre à disposição para inovar, questionar as coisas que aparecem, realmente tomar consciência e aprender, aprender, constantemente.

P: Que tipo de propostas de ação didático-pedagógicas tu imaginas que o professor possa ter para evitar a cristalização dos problemas de aprendizagem?

E: Bem, eu acho que uma das coisas, seria que se fizesse no início de cada ano e no final, cuidar para que o processo de aprendizagem do aluno seja bem pontuados os espaços que ele está vencendo e aqueles que ele não venceu e de um professor para o outro, que ele se aproprie das características daquela criança e que a partir dali ele continue o trabalho. Tem que entender que a aprendizagem é um processo, que cada criança tem o seu tempo e que haja um cuidado na avaliação do professor, para que quando fique diagnosticado que o aluno tem um problema em subtração, todo mundo sabe, mas no fundo não se resolve o problema da criança e cristaliza ali. Então, tem que ver o que foi feito com essa criança e buscar outras alternativas. Eu estava ouvindo a palestra da Elvira e ela, em miúdos, disse que o espaço nem sempre garante a aprendizagem da criança, mas a qualidade daquele espaço, o investimento que for feito na criança, isso é fundamental.

P: Tu falas da importância da avaliação para tu poderes conhecer bem o processo da criança e a partir desse conhecimento poder intervir, é isso?

E: É a questão do conhecer mesmo, é fundamental.

P: E a tua crítica se dá em relação a constatação sem uma intervenção adequada para solução.

E: É isso mesmo. Todo mundo acaba sempre dizendo “Fulano tem problema em tal coisa, determinado conteúdo, determinada atividade, todo mundo sabe, mas não se investe adequadamente, ou não se continua, alguém começa a investir mas não há continuidade, isso é chave.

P: Naquele trabalho de Psicopedagogia era realizado – e tu já falaste um pouquinho sobre isso – um contato com a família, um contato prévio com as famílias para a entrevista. Hoje, claro, tu estás mais adiante, não deves, fazer esse processo mais. Mas como é que tu vês a importância e a contribuição desse contato prévio com a família desses alunos para a coleta dos dados de vida e a contribuição desse contato para a organização das propostas didáticas?

E: Eu acho que quando os pais colocam as crianças na escola eles têm toda uma expectativa e, a princípio eles estão bem mais receptivos às chamadas da escola e nesses anos iniciais os professores também conseguem desses pais mais resultados de participação, acompanhamento, só que com o passar do tempo, até em função do trabalho e se a criança já está conseguindo se virar sozinha na escola eles vão largando as crianças. Só que aí eles acabam pecando porque nem sempre as crianças estão conseguindo avançar a acaba que só o professor se preocupa com a aprendizagem da criança, os pais pouco se envolvem e isso atrapalha, justamente

porque nós temos uma clientela muito carente, nem sempre é só carente economicamente, mas o emocional mesmo e acho que se a gente conseguisse que os pais se importassem mais com os filhos, que os filhos sentissem isso. Às vezes, o aluno está sendo tratado de uma determinada forma pelos professores e não sabe o que está acontecendo com a criança quando ela sai da escola e, às vezes, quando descobre fica horrorizado: “Ah, então é por isso que o fulano faz tal coisa” e isso prejudica bastante.

P: Em relação à entrevista da história de vida do aluno que era realizada e, que os professores ainda fazem lá no primeiro e segundo anos, primeiro principalmente. Como é que tu vê aquela organização daquele trabalho e da coleta daqueles dados em termos de contribuição para essa intervenção didática?

E: Eu acho que o que se trabalhava para as crianças era muito significativo, para o trabalho das professoras também era fundamental. O que eu reparo é que trabalhando francês com uma turma, lá adiante, determinadas coisas que a gente acaba trabalhando, enfoque do nome, tem algumas coisas de origem que eu acabo trabalhando, nomes franceses, eu explico a história dos nomes deles, de onde vem. Uma ou outra criança sempre fala que isso aí a gente já trabalhou com a professora C., com a professora L.. A gente lia no livro o que significava o nome, eles trazem isso, quer dizer que são coisas que marcam, são muito importantes para eles. Acho que, apesar de terem sido feitos lá no início, no decorrer da escola tem que se aprofundar.

P: Essas crianças que, hoje, tu trabalhas com francês são as crianças que vivenciaram aquele processo.

E: Isso mesmo, eles vivenciaram, eles lembram e como com o passar do tempo eles vão trocando de turma, acho que agora não vão trocar mais, mas esses que a gente pega ainda são misturados e comparam: “a professora tal, disse tal coisa”, e é bem interessante isso, é uma coisa que não é fechada, é algo que se compõe ao longo da vida deles. Então, em determinada época pode ser que eles não tenham se apropriado completamente daquilo, mas se houver uma continuidade eles vão ter condições de se apropriar ao longo do tempo, mas tem que ser um trabalho efetivo.

P: Que coisa mais significativas que eles resgatam?

E: Eles resgatam, eles trazem, é bem interessante. Aí se abre espaço, eles já começam a comparar com outras coisas que estão vendo.

É que trabalha bem a questão histórica da pessoa. Cada um achar o seu lugar nesse mundo, são coisas que vão mudando, por enquanto eu estou nessa escola, mais adiante.... São coisas dinâmicas, processuais.

P: Que tipos de procedimentos de avaliação tu utilizas quando tu ingressas com eles, no início do ano.

E: Bom, primeiro se precisa sentir da turma qual é a relação entre eles, como eles se enxergam, se é que eles se enxergam, porque a maioria vê só a professora e tem uns que nem a professora vêem. Então, eu preciso ver que tipo de relação se estabelece

entre eles. Outra coisa que fica difícil, como eu entro alguns períodos, a maior carga horária não é minha com aquela turma, dependendo do trabalho que o professor realiza eu encontro maiores dificuldades ou não, porque antes a gente trabalhava questões de grupo, das combinações, da clareza do trabalho em sala de aula e nem sempre isso continua, depende do professor, do trabalho que ele acredita que tem que desenvolver com aquela turma e, no caso do francês, que a gente precisa trabalhar questões da oralidade, questões escrita, então no horário a gente precisa ouvir o outro, tentar conversar com o outro naquela outra língua e se as relações entre eles não estão consolidadas, aí é um trabalho bem difícil. Eu encontro dificuldades mesmo, vira um caos porque ninguém se ouve. Eles têm problemas de respeito, acham engraçado o jeito que o outro fala, o jeito que o outro escreve, essa é uma perda porque no início dos outros anos a gente tentava construir aquelas relações de combinações, de ouvir o outro, de repente vão só ouvir a professora. Eu já reparei, vão só ouvir a professora e dificulta o trabalho porque não é só a professora que é a sábia, os alunos têm cada um o seu conhecimento e se não houver a troca aí realmente não...

P: Além dessas questão das trocas, das relações, que áreas tu costumas investigar, embora já tenhas colocado algumas questões, mas eu gostaria que tu falasses um pouquinho disso.

E: Quando eu trabalho com o primeiro ano do segundo ciclo, que seriam as antigas terceiras séries, eu investigo principalmente - porque eu estou apresentando uma língua estrangeira para eles - no francês o alfabeto não é o mesmo, tem o W, K, e o Y, é mais freqüente e no nosso alfabeto não tem isso, então, eu já parto investigando

o alfabeto, o que eles conhecem, letra maiúscula, letra minúscula, até a questão de como eles estão na construção de frases, no reconhecimento das palavras porque depois isso vai interferir no francês, quando a gente trabalha determinadas palavras e uma das técnicas do francês para saber se a criança realmente reconhece as palavras é grudar uma na outra, então, eles tem que reconhecer que palavras eles já conhecem e tem que separa, conseguir segmentar, e se a criança, na língua materna, não segmenta as palavras na hora das frases isso vai aparecer no francês pior ainda, isso é uma parte. A questão da matemática também, da construção do número, figuras geométricas e principalmente se a criança consegue fazer aquela questão do observar, pois a observação, comparação, classificação, tudo isso vai influir. Se a criança não foi trabalhada nesse nível, vai dificultar a aprendizagem da língua estrangeira, pois é preciso comparar o som que tu ouves, tem som que não é da tua língua, o francês tem sons que o português não tem, o francês tem determinadas letras que se usa com bastante frequência que o português não tem. Tudo isso vai da classificação, da comparação, isso é fundamental, então, essas atividades eu vou trabalhando. Eu estava trabalhando um livro em francês que as três figuras geométricas, o triângulo, o quadrado e círculo se transformavam em objetos, em coisas, com isso eu parti para trabalhar com blocos lógicos com eles, eles tinham que fazer todo aquele trabalho de prestar atenção em coisas da escola, se dar conta que determinadas figuras se expressam, determinados objetos e outros não, eles se deram conta que o triângulo é muito usado em armações, nos telhados existe muitos triângulos.

P: Considerando aquele trabalho psicopedagógico lá de 1996, realizado aqui na instituição. Que contribuições relevantes que tu consideras daquele momento para a tua prática pedagógica.

E: O que eu considero é realmente a visão do trabalho, da aprendizagem das crianças enquanto processo, como eu disse, quando eu saí do Magistério e da Faculdade, Emília Ferreiro nem tinha passado, então, foi realmente na escola, em espaço de trabalho e de estudo, que a gente foi se conscientizando de que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem, tem que respeitar e, esse respeitar, não é o vamos deixar aquela criança, é realmente em que pontos ela parou, em que pontos ela não consegue avançar e que contribuições teóricas vão ajudar o professor a trabalhar aquilo, então eu acho que foi isso, a escola como espaço de trabalho e espaço de estudo, de investigação, é uma espaço bem científico.

P: Dificuldades que percebeste nesse processo?

E: Naquela época eu não tive dificuldades porque a gente estava em busca, estudando. Agora, o que fica difícil é que os problemas vão surgindo e de repente os professores não têm o mesmo pique para estudar, para investigar e a gente sabe que tem coisas que em algumas crianças são bem difíceis e não se consegue avançar porque de repente o grupo não está pronto ainda, não tem aquela mesma visão e aí dificulta, pela visão do professor. Naquela época em que a gente se dava conta das dificuldades, das confusões, tinha um pique e a gente investia muito mais. E agora, de ano para ano, meio que foi mudando o quadro de professores também, então a gente não consegue formar um grupo coeso, que acredita em certas coisas, por isso

que eu digo que depende do professor, porque se a gente tem um grupo que os professores todos, não vou dizer que precisam pensar do mesmo jeito, mas que eles invistam, que realmente procurem estudar juntos, fazer as trocas é uma maneira mais fácil para a gente resolver os problemas e espaço para isso tem. Mas é um espaço relativo porque às vezes se concentra mais na professora referência do que nas demais professoras. Aí vai da carga horária de cada um. Pela manhã, eu tenho a carga horária fechadinha e então eu não consigo participar só da reunião pedagógica. À tarde sim, eu tenho o meu espaço com metade dos professores da tarde. A gente consegue se acertar um pouco mais. O que importa não é a quantidade de reuniões de horas, mas o que realmente se consegue fazer naquele período que se tem, que as pessoas sejam objetivas, que queiram realmente, estudar e resolver, que não estejam tão estressadas.

P: Gostarias de fazer mais alguma outra colocação?

E: Eu acho que o que precisa realmente é que aja pessoas se qualifiquem cada vez mais, mas que não haja uma pressão porque a gente tem que se dar conta de que o contexto é cada vez mais difícil, que não se espere tudo do professor também. Os deveres tem que ser divididos entre as pessoas. Se cada um conseguir fazer a sua parte, pega um grupo, vão conseguir resultados melhores, se uma parte daquele grupo tentar resolver vai cansar, não vai conseguir resolver, desanima e o resto acaba tolhendo, tem que ser um todo. Por isso, quando se trabalha com as crianças tem as regras de participação de todos nos grupos.

P: Como é que tu pensas a contribuição do psicopedagogo?

E: Eu acho que ela é fundamental porque se a pessoa não tiver esse tipo de formação e a clareza desse trabalho fica bem difícil. O que eu noto, é uma coisa que tem acontecido, de ano para ano está mudando, então realmente até nessa instância não está acontecendo muito uma visão única, do coletivo, da equipe e isso dificulta. Se a cada ano fica mudando fica difícil mesmo.

**ENTREVISTA 7****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

a) Nome: **LV.**

b) Formação Profissional:

- formação inicial: Magistério
- nível superior: Pedagogia – Pré-escolar
- pós-graduação: Supervisão Escolar
- outros:

c) Atuação profissional:

- tempo de atuação profissional na área: 12 anos
- tipologia das escolas em que já trabalhou:
  - estadual: Não
  - municipal: Sim
  - particular: Sim
- escola em que trabalha atualmente: E. M. Lauro Rodrigues
- há quantos anos: 10 anos
- cargo ou função: Professora – referência 2º IC / volante Progressão 2º Ciclo
- carga horária: 40 horas
- séries em que já atuou: E. I. / 1ª à 4ª s.
- séries em que atua no momento: 2º a IC.

d) Caracterização da turma:

- número de alunos: 28 a
- sexo: feminino: 14                      masculino: 14
- idade: 6 e 7 anos

P<sup>1</sup>: Tenta definir dificuldade de aprendizagem. O que é para ti dificuldade de aprendizagem?

E<sup>2</sup>: Tem “n” fatores que influenciam, desde a questão da estrutura da escola, que muitas vezes oportuniza que haja dificuldade de aprendizagem: não levar em consideração a realidade do aluno, a cultura que ele tem, é um tipo de dificuldade. Tem a dificuldade de aprendizagem daquele aluno que tem as questões emocionais atrapalhadas, traz para a escola isso e a escola não consegue resolver e aí tu vêes que – não sei se a palavra é bloqueio – ele não tem como se concentrar nas questões do conhecimento, na aprendizagem para poder avançar. Acho que em casos mais excepcionais tem as questões físicas mesmo, neurológicas, que na escola pública não se tem como investigar e fazer um tratamento. Então eu acho que as dificuldades de aprendizagem têm “n” fatores, desde o próprio professor que não consegue lidar, questões familiares que o aluno traz e na interação em sala de aula a gente não consegue fazer com que o aluno avance, e esta é preocupação maior. A gente têm discutido muito, principalmente nas progressões que tem alunos, velhos conhecidos, que ano após ano na escola, não avançam, que não aprendem. Essa é a questão central da escola. Só um exemplo: nós fizemos um projeto para arrecadar verba para a escola porque a escola tem que participar do Orçamento Participativo, o que querem fazer? Botar banco na praça, encher de caminhão de areia e eu disse não, a questão central da escola é o aluno que não está aprendendo. Para quê, qual é a função da escola? E a gente tem vários casos de alunos que não estão avançando, ou que avançam muito lentamente, então, não se tem para onde encaminhar para fazer

---

<sup>1</sup> P: pesquisadora

<sup>2</sup> E: professora entrevistada

uma avaliação, tu sabes bem disso, uma avaliação mais aprofundada, e ao mesmo tempo o grupo de professores não lança um olhar diferenciado para aquele aluno, não procura buscar conhecimentos em diferentes áreas para entender o que está se passando ali, então, se o assunto é o aluno, fazer o que se ele está aí ainda? Ou é dos ciclos a culpa, que agora os ciclos são culpados nesta questão do avanço. Então, tem “n” questões que tem que ser analisadas nas dificuldades de aprendizagem, acho que não está no aluno, só no aluno em si, ele é uma reflexo de “n” relações que se estabelecem na vida dele, na escola dele, no ambiente em que ele está vivendo.

P: Prevenção das dificuldades de aprendizagem, na escola:

E: É o que eu estava te colocando antes, buscar o conhecimento para tentar entender, acho que essa é a prevenção maior e é o que a gente não vê na escola pública, não sei se por falta de visão das pessoas até ou por comodismo, mas não se vê tentar entender o que está acontecendo, fora os fatores sociais que muitas vezes dificultam também.

P: Tu estiveste, também, num período fora da sala de aula trabalhando na supervisão. Qual é a tua percepção em relação as demais professoras de primeiro ano e segundo ano, tanto aquelas que participaram, como aquelas que não participaram desse trabalho?

E: Acho que é o que eu estava te colocando. A diferença é na visão que o professor tem daquele problema ou daquela dificuldade maior que está aparecendo no grupo, que é concepção psicopedagógica, o pedagógico até, que é difícil falar isso, mas tem

professor que não tem essa concepção psicopedagógica, nem a pedagógica não tem, entendeu? Ele se formou há muito tempo e continua fazendo as mesmas coisas que fazia e não procura avançar no seu conhecimento. Então o que eu percebi? Tinha um grupo que tentava entender de uma forma diferente essas questões e agora não tem mais. Agora a gente tem dificuldades porque quem se atirou de cabeça, que entrou, que teve vontade de aprender, que foi buscar o conhecimento, que interagiu na hora em que a gente estava discutindo ou planejando, ou avaliando a nossa própria prática, conseguiu avançar, isso a gente percebe. E é um conhecimento que foi construído, tanto foi construído, que a pessoa leva até hoje, tanto na sua prática pedagógica, quanto na sua vida porque a gente não consegue separar as coisas. Quem não conseguiu interagir naquele momento, por falta de vontade ou por não querer ou pela própria dificuldade de aprender, desvincular da sua prática mais tradicional, ou que estava mais cristalizada, a gente percebe que não avançou tanto, que ainda precisa de uma pessoa em si que seja referência para ela. Conhecimento não é a referência, a referência é a pessoa. Aquela pessoa que vai resolver, que vai me dizer por onde eu tenho que ir. Para as outras pessoas não, o conhecimento é a referência.

P: É a questão da autonomia e a autoria de pensamento do próprio professor.

E: Nem sempre se consegue desenvolver essa autonomia intelectual na área dele, consegue avançar, “o fulano me indicou o caminho, eu já sei que é por ali porque ele já tinha esse conhecimento, então, eu vou procurar para ver onde eu posso chegar” e o outro não.

P: O papel da professora nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem dos alunos?

E: Acho que tem que ser de investigadora, uma postura de pesquisadora dentro da sala de aula. Tentar entender qual é a dificuldade daquela criança, fazer um diagnóstico do conjunto, ver os diferentes fatores que estão influenciando essa dificuldade, tentar entender estes fatores e ver o que é possível fazer pedagógica e psicopedagogicamente, o que não é possível e que outros profissionais vão ter que atender e aí a dificuldade maior é dos encaminhamentos, que tu não sabe para onde encaminha.

P: As propostas de ação didático-pedagógicas para evitar a cristalização das dificuldades de aprendizagem?

E: Eu achava ótimo quando a gente propunha alguma coisa que dava resultado, tanto que eram coisas que já se fazia, não eram novidades, coisas vindas de outro planeta, mas que se fazia com uma outra concepção. Tu fazias tentando entender o que o aluno estava tentando te mostrar. Dependendo das dificuldades deles a gente propõe, como eu estava te dizendo antes, questões do corpo, a gente trabalha bastante com o simbólico em sala de aula. Com os menores: vamos fazer de conta... Com os maiores ainda trabalha-se com a questão da dramatização, tentando se colocar no lugar do outro, não é uma coisa direta porque eles não se impõem. “Fulano diria o quê?” Mais nesse sentido, que são questões que a gente tem que trabalhar. Dependendo do que surgir a gente trabalha, se a gente está trabalhando com projeto na proposta de trabalho, tu inseres essas questões para trabalhar as dificuldades.

P: Como é que tu vês a importância desse contato prévio com a família, a contribuição, no sentido conhecer a vida pregressa do aluno e a contribuição na organização das propostas didático-metodológicas?

E: Acho que é fundamental conhecer a realidade do aluno, a vida dele, a história de vida dele e a cultura também, existem diferentes tipos de cultura, e nesse contato prévio com a família, a professora fazendo esse contato prévio com a família tem outro tipo de visão da realidade, ele vai começando a estabelecer relações e vai começando a entender e na hora que aparecer alguma coisa em sala de aula tu vai Ter essa visão do diagnóstico da tua turma e saber por onde anda a coisa, a forma como eles pensam, porque nem todo mundo pensa igual, e na escola, geralmente, a gente pensa que todo mundo tem que pensar da mesma forma, não é assim, a escola não consegue lidar com a diferença. Uma coisa que a gente aprendeu muito na pesquisa de campo é ir para pesquisar com um outro tipo de visão, não querendo que o aluno diga o que tu queres ouvir, mas ouvindo dele o que ele quer falar, o que ele sabe, qual é a concepção dele sobre determinado objetos. Uma coisa que é dificuldade para ti pode não ser para ele. Acho que é fundamental na proposta de aprendizagem ter esta de realidade, ter este diagnóstico bem feito, isso presente, até para poder entender, de repente uma coisa que faz sentido para ti pode não fazer sentido para o grupo, pode não ser o que eles necessitam, a própria linguagem mesmo, a linguagem na hora que a mãe for te falar alguma coisa, estiver conversando. É por aí mesmo, a forma como a pessoa entende o mundo, essa forma a gente enxerga. Hoje mesmo, eu estava lendo uma poesia com eles, O Caroço, e rimava, no fim, O Caroço era uma tartaruguinha, aí eu perguntei o que era caroço e eles disseram que era uma

tartaruginha porque leram e entenderam, não tinham apreensão do que era e a gente foi investigando, discutindo o que era um caroço, a as crianças foram estabelecendo relações e construindo o conhecimento, aquilo que ela sabe, que não é o errado, é o que ela sabe e o que a escola traz e se constrói junto o conhecimento do grupo, porque se tu não estás nem aí para o que o aluno sabe, se tu não te importas com as coisas que ele traz, como é que tu vais construir o conhecimento só impondo o teu ou da escola? Acho que é fundamental essa relação e é a função do professor investigador mesmo, pesquisador, que vai buscar aquele conhecimento no aluno para poder trazer, para ouvir dele não aquele resposta que ele quer, mas aquela resposta que é possível construir no grupo, a partir das diferentes realidades.

P: Que procedimentos de avaliação inicial tu utilizas em relação aos alunos?

E: Hoje em dia, com as ciclos, a gente tem o dossiê, que é fundamental, que auxilia previamente o conhecer, sem antes ter entrado em contato. O dossiê tem entrevistas, tem todo o material dele, tem toda a história de vida dos alunos que eram da escola. Os que não eram da escola, a gente continua fazendo as entrevistas, chamamos para entrevistar, para ter esse conhecimento prévio da realidade. Pedagogicamente, a gente fez uma avaliação mais a nível geral, qual o conhecimento deles a nível de alfabetização, de matemática, de desenho, de se expressar no grupo. Eu achei engrassadíssimo que no primeiro dia de aula eles não sabiam o que fazer com as mochilas, tu entendes isso? Isso é diagnóstico da realidade, questão da organização deles, não sabiam onde botar as mochilas ou para que servia o suporte embaixo da classe. Eles tinham outra realidade, então estas questões eu tive que trabalhar com eles no início. Agora não precisam mais, estão super organizados, mas questões de

organização, acho que isso faz parte da investigação do professor também, e são visões diferentes. Tu enxergares essa realidade do aluno, “no ano passado era assim, era diferente e tal”, poder comparar com eles, eles comparam muito que a toalhinha agora a gente deixa dentro do armário, antes tinha prego para pendurar, por que agora não tem, não tem lugar para colocar, como é que a gente vai fazer agora de forma diferente, todas essas questões de organização fazem parte dessa investigação maior, que tu tens que fazer até para construir esse conhecimento, isso é conhecimento também, com o aluno, para poder te organizar. Depois tu vais vendo o que cada um sabia, quais eram os interesses, a famosa avaliação 4 palavras e 1 frase, para ver em que nível estavam, leitura também, conhecimento de letras, conhecimento de números, quantificação, provas de conservação, para ter um material bem completo, fizemos a nossa ficha diagnóstica. Fizemos essa ficha diagnóstica com esses conhecimentos escolares, digamos assim, e eu fiz com as entrevistas porque era referência de cada aluno, para ter uma visão do grupo, estabeleci relações. Tipo assim: coisas que eles faziam no ano e não fazem mais agora, então, a gente teve que retomar porque a entrevista era do ano passado. Algumas mães eu chamei para retomar a entrevista, que eu via pela entrevista que não era mais aquela criança, já tinha avançado, aí a gente retomou a entrevista em alguns momentos.

P: E desse levantamento, dessas áreas mais relacionadas a questão cognitiva, tu consegues fazer uma relação entre a questão cognitiva e a questão da história...

E: Acho que sim, entre a questão da autonomia, tu enxergas que a criança tem autonomia para resolver as suas coisas, é um aluno que busca, busca maior conhecimento, os que estavam alfabéticos, eu tinha três alfabéticos, as mães relataram claramente as questões deles em casa, da autonomia, que estavam sempre querendo saber. Tu vias explicitamente nas entrevistas das mães, e eram os que já tinham avançado bastante na questão do conhecimento. Aqueles alunos com história de vida mais complicada, sem conseguir se desvincular da mãe, ou questão familiar que deixa a criança mais insegura, são os que estão com mais dificuldades, digamos assim, que não conseguiram se entrosar no grupo ou questões que a mãe não conseguiu resolver de separação do marido. Um aluno meu, por exemplo, a mãe chegou para mim no primeiro dia “chama de Júnior”. Mas o nome dele é S. , a gente vai trabalhar com o nome. Começamos a trabalhar com o nome e eu ouvi desaforos da mãe, me chamou na porta para dizer que eu estava muito errada, o que estava pensando em chamar o filho dela de S.? São questões que apareceram na entrevista, separação dos pais, o pai não viu mais a criança e era S. Júnior, só para dar um exemplo destas questões que estão estreitamente relacionadas com a questão da aprendizagem. Acho importante para o professor até para saber lidar com o aluno, saber a história dele.

P: A gente poderia dizer que os recursos que tu utilizas são o dossiê, dentro desse dossiê a questão da descrição da criança, dos relatórios de avaliação, a entrevista e mais alguma coisa específica dentro da sala de aula, alguns recursos mais específicos com a criança?

E: Nós fazemos a testagem nas diferentes áreas. E todos os dias a gente está investigando, pesquisando, não é estanque, um momento de avaliação. Hoje, a D. ainda me perguntou: “Tu vais fazer a avaliação quando?” Já estou fazendo. “Como é que tu consegui?” A concepção dela de avaliação é parar num momento, pegar a volante, botar junto com as crianças..... e eu já estou fazendo a avaliação. Tu já sabes qual o nível das crianças, quem avançou, quem não avançou, quem está parado, aluno estanque, que sabe o valor sonoro, que conhece, mas acha que não sabe e então comecei até a trabalhar com a criança isso. Tu sabes, tu conheces as letras, tu vais ler e escrever, tu consegue ler, sabe aquela coisa de trabalhar com eles, isso não é dificuldade de aprendizagem, isso faz parte do processo. Só que não existem momentos de avaliação, a gente vai avaliando sempre, usa diferentes recursos, conforme a criança, conforme o momento, se é com o grupo todo, se é com diferentes grupos.

P: Considerando este trabalho psicopedagógico vivenciado aqui na instituição, que contribuições tu consideras que tenham sido relevantes para a tua prática pedagógica?

E: Acho fundamental a questão do conhecimento, trazer esta visão de outra área. A questão do simbólico para mim ficou muito presente, lembra? Nível A, marcou muito a minha vida profissional aquilo ali porque enxerguei de uma outra forma até o próprio simbólico, o que é colocar para fora, de que forma tu podes trabalhar isso, aquele momento de trabalhar aquelas questões foi fundamental para mim, para abrir a minha cabeça e enxergar de uma outra forma, abrir a visão mesmo e começar a ver que tem outras coisas que tu podes trabalhar e que vão te mostrar, que tu vai

conseguir trabalhar com a criança para ela resolver simbolicamente as coisas, no grupo que ela está para conseguir avançar, esse momento foi fundamental. Depois a contribuição, sempre, em cada momento de reunião que a gente fazia, tinha essa questão de poder trabalhar as questões psicopedagógicas, pensar juntos, trazer a questão do aluno individual, qual é a história dele, buscar entender aquilo ali, quais são as dificuldades que ele está enfrentando, de que forma tem que trabalhar aquele tipo de dificuldade. Uma questão, também, não sei se seria diretamente relacionada a isso e, que eu já havia te dito que é a questão do vínculo, tu tens que ter um vínculo com o aluno, é era uma coisa que eu via na tua prática, que serviu para mim também, que mesmo aquele aluno que tu não estás muito a fim, que tu não gosta muito, que não sente muita afinidade com ele, tu tens que buscar aquele aluno se tu quiseres avançar como profissional e quiser que ele avance também. Acho que isso também faz parte, é fundamental e em diferentes áreas, não sei era bem essa a pergunta, e faz parte de um processo, naquele momento foi uma alavanca que nos deu uma outra visão. Mas é aquilo, às vezes, a gente consegue avançar mais, às vezes tu tens mais dificuldades porque tu não tens a formação, o que dificulta.

P: Tu achas que, hoje, especificamente, esta questão de estar vivendo uma realidade no grupo que teve essa caminhada e um grupo que não teve, tu achas que isso é uma questão que interfere?

E: Acho que interfere a construção do conhecimento coletivo porque qualquer encaminhamento que tu fores fazer, estes teus princípios tu vais levar em consideração, qualquer encaminhamento dentro da escola. Quem desenvolveu isso aí, quem aprendeu, quem tem o conhecimento vai encarar de uma forma. Quem não

aprendeu, vai encarar de outra, a gente tem exemplos vivos, exemplos raros, que tu percebes que a pessoa não avançou e aí é complicado. Não que tu te sintas mais que o outro, não é nesse sentido, mas tu construístes uma coisa diferente, tem uma concepção diferente que é fundamental na formação, naquele momento profissional. Mais do que qualquer seminário, qualquer curso porque foi na prática que se desenvolveu isso aí, na prática é que se conseguiu avançar. Se tu participares de um curso tu até podes pensar, começar a estabelecer relações, mas se tu não tiveres vivência prática a coisa foge, acaba se perdendo.

P: E dificuldades, L., que tu viste nesse processo.

E: Era difícil como até hoje, é difícil interagir com o grupo e tentar construir alguma coisa com o coletivo, acho que esse processo é difícil em função das diferentes concepções das pessoas, mas ao mesmo tempo é gratificante quando tu encontras um grupo onde as ideias fermentam e se consegue algum resultado, pouco ou muito, mas tu consegues um resultado nesse sentido. Acho que as dificuldades são da história de cada professor, são do grupo onde tu estás inserido, são pessoas diferentes, tem gente que consegue avançar mais e tem gente que não. Nesse grupo que eu estou inserida, eu tenho uma concepção e as pessoas têm outra, isso faz a diferença. O grupo que tu estás inserida e o tipo de conhecimento, então, acho que as dificuldades maiores foram essas. Até à nível de conhecimento, muitas vezes quando tu trazias um texto, quando a gente discutia um texto, tinha dificuldade para entender, a gente buscava, pelo menos lia, tentava e na discussão do grupo tu ias esclarecendo algumas coisas, acho que isso é dificuldade também. O professor, hoje em dia, não busca escrever, nem ler, como é que ele vai ensinar ler e escrever se aquilo não é um prazer para ele,

se não é uma prática dele, se ele acha que é um sacrifício, não tem como. Acho que nesse momento para o avanço dele é fundamental que se proponha a ler e estudar, ter uma postura diferente. Dentro da escola, tu sabes disso, as pessoas não estudam, tu dá o texto e usam para rascunho ou botar na geladeira, na TV. É difícil, estar num grupo. Esta postura é difícil encontrar no professor, mesmo em professores bons, às vezes o professor tem uma prática boa e ele tem dificuldade de entender e acha que é uma porcaria “é texto da SMED, olha o texto que mandaram” e não tentam estabelecer relações e entender aquilo ali, aí é complicado. Acho que são as dificuldades maiores assim, é no grupo mesmo. No município a gente tem esses espaços, que são fundamentais, facilitam, naquela época a gente não tinha tanto, eram duas horas por semana, agora a gente tem mais e não avançam tanto. Aquele momento na minha formação profissional foi muito importante, agora a gente se dá conta, que abre a cabeça e a gente deslancha.

## **ANEXO 8**

### **LEVANTAMENTO DOS DADOS SIGNIFICATIVOS DAS FALAS DAS PROFESSORAS NAS ENTREVISTAS**

#### **1 Dificuldades de aprendizagem**

##### **Entrevista 1**

Quando a gente começa, inicia o ano trabalhando em grupo e propõe estratégias de trabalho e nota que algumas crianças não conseguem responder as propostas que e coloca em sala de aula. Então, a gente imagina que pode estar acontecendo algum problema que , com o tempo, a conseqüência é um problema de aprendizagem. Aquela criança que, no grupo, não consegue se relacionar, tem bastante dificuldade de relacionamento no grupo ou se relaciona de maneira bastante agressiva. Isso interferiria num processo de construção do conhecimento.

##### **Entrevista 2**

Dificuldade de aprendizagem seria isso: quando a criança não avança nas hipóteses que ela tem. Sejam elas de linguagem, de escrita, de leitura, de matemática, seria isto.

##### **Entrevista 3**

Dificuldade de aprendizagem para mim é quando a criança mostra alguma modificação na sua atitude em relação a ela mesma. Para mim, é quando em diferentes situações, em diferentes atividades, diferentes formas, diferentes assuntos, enfim, diferentes desafios, como essa criança se comporta, se não reage já é uma forma de dificuldade de não se impor e a própria permanência de um mesmo

comportamento, não modificação, de não enriquecimento, de não avanço. Para mim, dificuldade de aprendizagem é em relação a própria criança, não avanço, permanecer no mesmo patamar, não avançar, frente às situações propostas.

#### **Entrevista 4**

Pela minha experiência com crianças, que muitas vezes elas apresentam todas as funções físicas de saúde, neurológicas, funções normais de comportamento até, mas a criança não aprende, tem algo atrapalhando. Para mim isso já é algo a ser investigado, pode ser que a criança apresente uma dificuldade de aprendizagem, não tem nada neurológico, nem físico, é saudável, mas ela não está aprendendo.

#### **Entrevista 5**

Para mim, dificuldade de aprendizagem é quando a criança, ou o adolescente no caso, enfrenta barreiras para conseguir acompanhar, conseguir se desenvolver, desenvolver o seu trabalho, desenvolver aquilo que se esperava que fosse o ideal dentro daquela faixa ou daquela etapa em que a criança está.

#### **Entrevista 6**

Dificuldade para mim – todo mundo tem um tempo para aprender e o que eu reparo é que quando, numa turma, determinadas crianças não aprendem determinado conteúdo naquele tempo que se espera e a classe vai avançando e aquela criança vai ficando para trás, nisso eu vejo uma dificuldade.

### **Entrevista 7**

Tem “n” fatores que influenciam, desde a questão da estrutura da escola, que muitas vezes oportuniza que haja dificuldade de aprendizagem: não levar em consideração a realidade do aluno, a cultura que ele tem, é um tipo de dificuldade. Tem a dificuldade de aprendizagem daquele aluno que tem as questões emocionais atrapalhadas, traz para a escola isso e a escola não consegue resolver e aí tu vêes que – não sei se a palavra é bloqueio – ele não tem como se concentrar nas questões do conhecimento, na aprendizagem para poder avançar. Acho que em casos mais excepcionais tem as questões físicas mesmo, neurológicas, que na escola pública não se tem como investigar e fazer um tratamento. Então eu acho que as dificuldades de aprendizagem têm “n” fatores, desde o próprio professor que não consegue lidar, questões familiares que o aluno traz e na interação em sala de aula a gente não consegue fazer com que o aluno avance, e esta é preocupação maior.

Então, tem “n” questões que tem que ser analisadas nas dificuldades de aprendizagem, acho que não está no aluno, só no aluno em si, ele é uma reflexo de “n” relações que se estabelecem na vida dele, na escola dele, no ambiente em que ele está vivendo.

## **2 Prevenção das dificuldades de aprendizagem**

### **Entrevista 1**

Começando lá no início, na história da criança, podemos levantar possíveis dados que chamam a atenção que podem se tornar um problema de aprendizagem. Dependendo dos problemas, já se pode começar um trabalho com a família, para, pelo menos, prevenir esse problema.

encaminhar para um profissional especializado, podemos prevenir esse problema de aprendizagem dependendo do problema em sala de aula, tu podes tentar prevenir. Mas quando o problema é muito mais sério, é melhor buscar ajuda.

### **Entrevista 2**

acho que na escola a gente não trabalha muito com prevenção, na escola a gente trabalha com as coisas que já estão acontecendo, quando a dificuldade é apresentada, que a criança ou já chega com a dificuldade de casa na escola ou que a criança, no decorrer do trabalho vai apresentando. Mas a escola muito pouco faz para prevenir isso, a escola já trabalha com o tratamento e não com a prevenção.

Quando a dificuldade já está instalada, é que a gente começa a trabalhar. É claro que a gente tem um trabalho de planejamento e organização para que isso não ocorra e a coisa vá fluindo, mas acho que quando apresenta a dificuldade, a prevenção já deveria ter ocorrido, a coisa já vai mais para parte resolvida.

### **Entrevista 3**

Para mim, as dificuldades de aprendizagem e a prevenção tem muito de reviver ou viver. Promover situações de vivência de coisas que ficaram no meio do caminho, nesse desenvolvimento desde o ventre uterino, que algumas coisas podem ou não ser retomadas até agora. Seria mais neste sentido, de reviver, retomar situações que a criança passa.

### **Entrevista 5**

Acho que quanto mais suporte a criança tiver, quanto mais exploração de diferentes tipos de atividades, mais condições ela vai ter para não enfrentar problemas de aprendizagem.

muito em cima de certas defasagens que a criança tem, que não são defasagem de não são conhecimentos, são defasagens de experiência, em relação às outras, a escola vai ter que trabalhar em cima desse espaço que a criança não teve para criar condições de que ela se desenvolva, então acho que a forma que a escola poderia ajudar seria oferecendo estas condições, um bom ambiente de trabalho, diferentes tipos de materiais, não só um único tipo de material, nem só material de esquematização, material que possibilite exploração concreta, trabalho com material de esquematização, trabalhos diferentes, com textos, com material que desenvolva noções de matemática de diferentes tipos, desde classificação e seriação, diferentes suporte lingüísticos, diferentes tipos de textos, trabalhar as diferentes funções, significado de trabalhar a escrita, significado de trabalhar a leitura e um bom ambiente, tanto em termos de recursos, quanto em termos de relacionamento, que também favorece o conhecimento das crianças. E pesquisar também, a escola deve procurar pesquisar quais são as condições que essa criança tem em casa, o que está acontecendo também. Muitas vezes não vai adiantar só mudar o que vai ser oferecido ou se fazer um outro tipo de trabalho se um outro problema que é uma variável que independe disso que está acontecendo na escola.

### **Entrevista 6**

Acho que, principalmente, a prevenção seria a própria estrutura que acolhe aquela criança, as pessoas que trabalham perceberem que características que ela tem, onde

ela possa estar precisando de mais ajuda, um olhar mais atento do professor, essa questão até de sensibilidade das pessoas que trabalham em volta daquela criança.

### **Entrevista 7**

buscar o conhecimento para tentar entender, acho que essa é a prevenção maior e é o que a gente não vê na escola pública, não sei se por falta de visão das pessoas até ou por comodismo, mas não se vê tentar entender o que está acontecendo, fora os fatores sociais que muitas vezes dificultam também.

o brinquedo simbólico para ele poder colocar de maneira simbólica aquilo que está sendo difícil para ele. E o simbólico, na hora do brinquedo livre, que como o nome está dizendo é livre, a gente deixa brincar e eles vão se colocando ali e imaginando (...) e a gente vai observando. E muito também pelo trabalho do corpo, que já é um trabalho dirigido e que a gente pretende com este trabalho que todos aquelas faltas que eles tiveram, eles consigam reorganizar e partir dali para um novo desejo de aprender, de saber outras coisas e também para conhecimento deles (...)

## **3 Ação do psicopedagogo na escola**

### **Entrevista 2**

É muito importante. Ainda mais com o novo trabalho que a gente está fazendo aqui no nosso município, a impressão que a gente tem é que as dificuldades vão aumentando a cada ano.

a nossa parte é mais pedagógica, nossa formação é para trabalhar com o pedagógico e a gente não dá conta de todo o contexto que tem para se dedicar ao pedagógico. Então, a Psicopedagogia, na escola, é fundamental, a gente está sentindo muita falta.

### Entrevista 3

acho que é a figura mais importante dentro do contexto ensino-aprendizagem. Primeiro, porque a gente trabalha numa escola de periferia. Esse componente é muito importante, a gente não pode desconsiderar, tendo em mente toda a situação sócio-política-econômica dessa comunidade, o que representa a escola numa periferia. Segundo, toda essa “pobreza” que a família traz e que a criança traz para dentro da escola. Essa falta de alternativa, essa falta de alimentação, seja de desenvolvimento, seja de estimulação, seja a própria questão da desestrutura familiar, que, necessariamente, interfere na aprendizagem. Isso é uma situação da clientela de periferia. Terceira coisa que acho fundamental, é a própria falta do professor, falta no sentido de formação. Nós somos pedagogos, só. Se faz pedagogia, se faz um monte de coisas, mas a nossa função é a educação, a pedagogia. Essas outras coisas, que surgem nesse processo de ensino-aprendizagem, questões que surgem seja à nível de prevenção, seja à nível de dificuldade, precisam ter um profissional sim, que entenda disso, porque a gente não pode fazer “achismo” em cima de uma coisa tão séria, que é o desenvolvimento da criança. Eu acho que funciona em duas vias: o psicopedagogo dentro da escola: a questão do auxílio ao professor no manejo com a turma, não fazendo terapia, que fique bem claro que não é esse o meu papel, mas dando respaldo ao trabalho do professor de que “é por aí mesmo” ou “não é por aí”, dando uma ajuda e, por outro lado, também dando uma ajuda, dando uma luz também para essas famílias e essas crianças. São duas vias importantes, tanto à nível do acompanhamento ao professor, como no acompanhamento da família.

Então, acho que em todas as escolas deveriam ter um psicopedagogo. (...)na minha visão, depois desse tipo de trabalho que a gente tentou construir e que foi por um

período bastante proveitoso, na minha concepção deveria ter um psicopedagogo em cada escola, justamente para fazer esse tipo de trabalho.

#### **Entrevista 4**

É toda aquela parte de investigação e de análise daqueles dados do diagnóstico. De saber interpretar, saber fazer a leitura daqueles dados que apareciam nas entrevistas e conseguir chegar a uma linha de ação junto com a turma. Propor atividades, tais atividades são mais adequadas para esse tipo de coisa por isso, por isso e por isso. Analisar os comportamentos. Aconteceram tais coisas na vida dessas crianças que podem prejudicar determinada área, então é necessário que se faça tais e tais atividades. Uma psicopedagoga é bem isso aí mesmo. Para mim é essencial na parte da criança.

#### **Entrevista 6**

Bom, acho que é fundamental e, principalmente, não só a questão de trabalhar só com a criança, em especial com o professor, que a gente encontra cada vez mais problemas. São crianças mas trazem já uma carga de problemas de adultos e o professor se sente inseguro, então quase que a gente tem que estender o trabalho com a criança e com o professor e com a família. Acho que é fundamental, a pessoa tem que estar fundamentada. Vimos isso em todas as entrevistas com todas essas pessoas, ainda mais do jeito que a gente está, realmente tem que ter cada vez mais presente, as escolas têm que estar trabalhando, mantendo efetivamente um psicopedagogo. Eu acho, fundamentalmente, que na proposta por Ciclos de Formação esse trabalho é ainda mais necessário. Ainda mais que as crianças não têm mais uma seriação onde, se elas não dominavam determinados conteúdos, elas rodavam. Agora as crianças

estão continuando e isso é uma preocupação porque nem sempre todo mundo está avançando, dominado realmente, o que se trabalha em sala de aula e certas coisas vão se acumulando e precisa bastante.

#### **4 Papel da professora nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem**

##### **Entrevista 7**

Acho que tem que ser de investigadora, uma postura de pesquisadora dentro da sala de aula. Tentar entender qual é a dificuldade daquela criança, fazer um diagnóstico do conjunto, ver os diferentes fatores que estão influenciando essa dificuldade, tentar entender estes fatores e ver o que é possível fazer pedagógica e psicopedagogicamente, o que não é possível e que outros profissionais vão ter que atender e aí a dificuldade maior é dos encaminhamentos, que tu não sabe para onde encaminhar.

##### **Entrevista 6**

Eu acho que é a pessoa que mais tem a oportunidade de dar conta, é a pessoa que tem que estar mais esclarecida, tem que estar calma, tranqüila, porque a gente fica nesse corre-corre e acaba prejudicando o trabalho com o aluno.

Fundamental que a pessoa esteja tranqüila no seu dia a dia e que realmente tenha esse espírito da busca porque cada vez mais estão surgindo situações problemáticas que a gente não pode ficar parada tem que estar sempre à disposição para inovar, questionar as coisas que aparecem, realmente tomar consciência e aprender, aprender, constantemente.

#### **Entrevista 4**

Além de tentar conhecer, como eu já disse, saber o máximo que a gente pode sobre aquela turma, é tentar elaborar essas atividades, propostas de atividades para ajudar essas crianças. O psicopedagogo ajuda, ele faz todo o diagnóstico, ele propõe, mas quem vai fazer isso na sala de aula é a professora e para isso a gente tem que estabelecer um vínculo com a criança, um vínculo de confiança e bom relacionamento com a criança e com a turma em geral para poder chegar nessas crianças e poder mexer com elas para aparecer as coisas.

#### **Entrevista 3**

em primeiro lugar, tem-se que ter responsabilidade. Começando pela função da gente, (...) função social sempre. O nosso papel, enquanto professores, nessa comunidade, volto a ressaltar, é muito importante, é primordial no processo de aprendizagem. O professor não pode se omitir nesse processo de forma alguma, não pode empurrar com a barriga para o ano seguinte, ou jogar tudo para a família: “a família é pobre e não vai conseguir mesmo”. O papel do professor é fundamental.

o professor tem essa informação, pelo menos tem conhecimento do desenvolvimento infantil, tem uma noção e o que pode fazer para existir mudança. Acho que no momento que existir dificuldades a professora tem o dever de detectar, informar a família, conversar, ver que forma de encaminhamento, coisas que são imprescindíveis nesse processo de aprendizagem.

#### **Entrevista 2**

O papel da professora é desafiar a criança para que ela avance, proporcionar diferentes atividades, diferentes materiais, com diferentes atuações, trabalhar muito

com dados da criança para que ela avance nessas dificuldades. Acho que a partir deste diagnóstico e também no trabalho em sala de aula, a gente vai percebendo bem quais as dificuldades de cada criança, fazendo um trabalho que contemple o coletivo e o individual das crianças que apresentam dificuldades.

## **5 Percepção em relação às demais professoras que trabalham com as turmas de E.I. e 1ª série.**

### **Entrevista 1**

No nosso primeiro ano, nós somos eu, a L. H. e a C. , que trabalhamos mais ou menos a mesma linha e participamos juntas do trabalho com a Psicopedagogia.

dali, algumas professoras até continuam o processo de pegar sério, como a gente - faz cobrança de combinação, trabalho em grupo, até o trabalho mais individualizado para aquelas crianças que têm mais dificuldade,- mas se nota muito que, dali para frente, as coisas se perdem, falando do afeto também, que eu acho que não é uma coisa que tu vais trabalhar só no primeiro ano, tu deves trabalhar pelo resto da vida com isso. Então, dali para frente, eu tenho a impressão que eles se tornam um entre vários, não, que eles se tornam parte da mesma massa de alunos e perdem a individualidade que a gente costuma dar algumas professoras até continuam o processo de pegar sério, como a gente - faz cobrança de combinação, trabalho em grupo, até o trabalho mais individualizado para aquelas crianças que têm mais dificuldade,- mas se nota muito que, dali para frente, as coisas se perdem, falando do afeto também, que eu acho que não é uma coisa que tu vais trabalhar só no primeiro ano, tu deves trabalhar pelo resto da vida com isso. Então, dali para frente, eu tenho a impressão que eles se tornam um entre vários, não, que eles se tornam parte da mesma massa de alunos e perdem a individualidade que a gente costuma dar.

## **Entrevista 2**

Do primeiro ano, me parece que todas passaram por esta experiência, esse diagnóstico. É claro que é uma coisa que dá trabalho, que demanda tempo, que na escola a gente não tem espaço para isso. Nós fazemos em casa. Como a gente percebeu ainda há pouco esse trabalho. A gente fazia em casa e continua fazendo até hoje, para conseguir trabalhar melhor, de forma mais adequada com os nossos alunos. Do primeiro, todos ( as professoras) passaram por esta experiência e de segundo não. Então, a gente precisa de alguns pontos-chaves, até de repente no encaminhamento do trabalho, que eu acho que poderia melhorar, até para estas professoras conhecerem a história de vida dessa criança.

Acho que estas professoras não têm o acompanhamento, sabendo era assim e tal, acompanhando quando era criança. Acho que estas professoras não têm o acompanhamento que a gente tem. Talvez não priorizem este trabalho em sala de aula. A professora que trabalha comigo, professora Luciane, já fez este trabalho, já acompanhou. Eu sou volante só da turma da Luciane, de manhã. Então, ela acompanhou o trabalho feito, tem conhecimento deste trabalho. As outras duas professoras eu não poderia analisar porque não trabalho com elas, mas acho que esta visão geral é muito importante, muito importante mesmo. É uma pena que o segundo ano não tenha no início do ano esse espaço que nós temos, que é fazer a entrevista.

## **Entrevista 3**

A gente enxerga perfeitamente três grupos. Aquele pessoal que está investindo no seu aluno, que quer descobrir, realmente, a aprendizagem, quer enxergar a aprendizagem, quer favorecer a aprendizagem e não mede esforços, faz de tudo para conseguir superar as dificuldades de aprendizagem que aparecem, seja com o auxílio

da família, seja com o auxílio dos colegas, enfim, tem esse grupo que vai à luta, que quer as coisas. Tem outro grupo que continua eternamente na espera do outro, vem na “colinha do grupo”, esse é o estilo do grupo, independente de qualquer coisa. E o terceiro grupo, que é o que eu acho bem mais complicado, que é aquele que se acha dono do saber e quando as coisas não funcionam a culpa é do aluno.

para mim, enquanto profissional e individualmente é muito difícil, porque apesar de eu ser autoritária eu tenho consciência disso, que eu me coloco mais, mas tenho desejo de trabalhar coletivamente, eu não consigo trabalhar sozinha de forma alguma, e aí esbarra na proposta política, inclusive mais ampla, de trabalho coletivo que não funciona. Acho mais complicado nos ciclos do que nas séries. Se agrava por ser uma escola de ciclos.

### **Entrevista 6**

Bom, o que eu noto é que essas professoras, até em função dos Ciclos que as crianças não rodam mais, elas continuam, elas estão muito preocupadas porque as crianças vêm com determinadas características de conhecimento, de domínio dos fatos da vida, enfim, que são muito aquém do que se espera na escola, do que a escola está preparada para trabalhar, então há essa falta.

(...) eu vejo que as pessoas têm essas preocupação, estão sentindo que se os próprios professores, a própria escola não se preparar bem no trabalho, não qualificar bem o trabalho com essas crianças, os problemas de alfabetização, as crianças vão sair sem estar alfabetizadas. A gente nota uma diferença entre as pessoas que vivenciaram o processo de Psicopedagogia e as que não participaram. Mas eu já notei também que tem pessoas que fizeram cursos e de repente continuam a mesma coisa. Não sei se o curso não teve tanto significado, agente nota alguma coisa nesse sentido, mas acho

que vai bem da pessoa, tem gente que faz mil e um cursos e parece que faz parece que por fazer, aquela coisa mecânica, não consegue aplicar em aula. É até uma das preocupações que eu tenho, eu estou metida em tudo que é curso, e penso no que essa teoria na minha prática vai me ajudar.

### **Entrevista 7**

A diferença é na visão que o professor tem daquele problema ou daquela dificuldade maior que está aparecendo no grupo, que é concepção psicopedagógica, o pedagógico até, que é difícil falar isso, mas tem professor que não tem essa concepção psicopedagógica, nem a pedagógica (...) Ele se formou há muito tempo e continua fazendo as mesmas coisas que fazia e não procura avançar no seu conhecimento. Então o que eu percebi? Tinha um grupo que tentava entender de uma forma diferente essas questões e agora não tem mais. Agora a gente tem dificuldades porque quem se atirou de cabeça, que entrou, que teve vontade de aprender, que foi buscar o conhecimento, que interagiu na hora em que a gente estava discutindo ou planejando, ou avaliando a nossa própria prática, conseguiu avançar, isso a gente percebe. E é um conhecimento que foi construído, tanto foi construído, que a pessoa leva até hoje, tanto na sua prática pedagógica, quanto na sua vida porque a gente não consegue separar as coisas. Quem não conseguiu interagir naquele momento, por falta de vontade ou por não querer ou pela própria dificuldade de aprender, desvincular da sua prática mais tradicional, ou que estava mais cristalizada, a gente percebe que não avançou tanto, que ainda precisa de uma pessoa em si que seja referência para ela. Conhecimento não é a referência, a referência é a pessoa. Aquela pessoa que vai resolver, que vai me dizer por onde eu tenho que ir. Para as outras pessoas não, o conhecimento é a referência.

Nem sempre se consegue desenvolver essa autonomia intelectual na área dele, consegue avançar,

## **6 Propostas de ação didático-pedagógica para evitar a cristalização das dificuldades de aprendizagem**

### **Entrevista 7**

Eu achava ótimo quando a gente propunha alguma coisa que dava resultado, tanto que eram coisas que já se fazia, não eram novidades, coisas vindas de outro planeta, mas que se fazia com uma outra concepção. Tu fazias tentando entender o que o aluno estava tentando te mostrar. Dependendo das dificuldades deles a gente propõe, (...) questões do corpo, a gente trabalha bastante com o simbólico em sala de aula. Com os menores: vamos fazer de conta... Com os maiores ainda trabalha-se com a questão da dramatização, tentando se colocar no lugar do outro, não é uma coisa direta porque eles não se impõem. “Fulano diria o quê?” Mais nesse sentido, que são questões que a gente tem que trabalhar. Dependendo do que surgir a gente trabalha, se a gente está trabalhando com projeto na proposta de trabalho, tu inseres essas questões para trabalhar as dificuldades.

### **Entrevista 6**

Bem, eu acho que uma das coisas, seria que se fizesse no início de cada ano e no final, cuidar para que o processo de aprendizagem do aluno seja bem pontuados os espaços que ele está vencendo e aqueles que ele não venceu e de um professor para o outro, que ele se aproprie das características daquela criança e que a partir dali ele continue o trabalho. Tem que entender que a aprendizagem é um processo, que cada

criança tem o seu tempo e que haja um cuidado na avaliação do professor, para que quando fique diagnosticado que o aluno tem um problema em subtração, todo mundo sabe, mas no fundo não se resolve o problema da criança e cristaliza ali. Então, tem que ver o que foi feito com essa criança e buscar outras alternativas. o espaço nem sempre garante a aprendizagem da criança, mas a qualidade daquele espaço, o investimento que for feito na criança, isso é fundamental.

### **Entrevista 5**

Investigação, tem que ter investigação constante. A questão das entrevistas, não cristalizar, deixar a entrevista acontecer só lá no início, ou só no Jardim, renovar porque a vida da criança esse ano tem muitas diferenças, às vezes, em relação ao que acontecia com ela no outro ano, problemas de saúde, problemas familiares, problemas psicológicos, acho que a investigação, o trabalho mais individualizado, criar um ambiente que se possa desenvolver o trabalho, um ambiente rico de informações, de materiais, procurar fazer sempre uma aula lúdica, não sempre sistematizando, sistematizando e fazendo resumo, além do teórico, tem que ter mais experiências práticas, seria isso.

### **Entrevista 3**

Passa muito pela questão da sensibilização, de falar, de tentar. Acho que o nosso papel, realmente, é revelar e botar para fora o que as crianças pensam e o que sentem, lidar com a verdade sempre.

Identificar o fato gerador, muita coisa em relação ao trabalho da mãe, coisas que sentem em relação a mãe, coisas que a mãe faz que eu gosto, coisas que a mãe faz que eu não gosto, (...) Coisas de viver, de desenhar, ações que eu faço que a mãe

gosta, ações que eu faço e que a mãe não gosta, muito sentimento (...) Além da gente falar, a gente desenha, a gente dramatiza. Enfim, acho que o nosso papel é fazer que eles pensem sobre as coisas da vida cotidiana deles, desde a sua origem, verdade deles até agora, não omitindo nada, lidando com a verdade que eles trazem. Muitas vezes coisas meio conturbadas. Com os próprios colegas acontece uma interação. É muito legal porque a gente passa a mero coordenador da conversa, só garante espaço de conversa para todos eles.

Para a gente conseguir fazer esta sensibilização, nós, anteriormente, fomos trabalhados para isso (...)

## **Entrevista 2**

A gente trabalha muito no primeiro ano, principalmente, com o trabalho simbólico. Criando o simbólico: tu eras pequeno, agora tu estás crescendo, tem determinadas coisas que as crianças da tua idade não fazem mais. Todo um acompanhamento, o relatório, a discussão oral, a discussão da rodinha, as crianças falam das vivências deles, a gente questiona, pergunta como é que era, como é que é agora, comparação na linha de tempo. Tu vais crescendo, as coisas vão mudando. Acho que isso é muito importante, não só com a criança, mas também com a família. Ao mesmo tempo com a expressão oral, a expressão escrita, jogos.

## **Entrevista 1**

Eu trabalho muito pelo afeto, muito pelo carinho, porque eu acho que eles vêm com muita falta disso e muito para organizar o grupo na base da organização da solidariedade, então isso pra mim é quase que um discurso diário e como a auto-

estima deles é muito baixa, eu trabalho muito em cima disso para eles de darem conta das pequenas coisas que eles fazem, pequenos progressos.

### **Entrevista 7**

Acho que é fundamental conhecer a realidade do aluno, a vida dele, a história de vida dele e a cultura também, existem diferentes tipos de cultura, e nesse contato prévio com a família, a professora fazendo esse contato prévio com a família tem outro tipo de visão da realidade, ele vai começando a estabelecer relações e vai começando a entender e na hora que aparecer alguma coisa em sala de aula tu vai ter essa visão do diagnóstico da tua turma e saber por onde anda a coisa, a forma como eles pensam, porque nem todo mundo pensa igual, e na escola, geralmente, a gente pensa que todo mundo tem que pensar da mesma forma, não é assim, a escola não consegue lidar com a diferença.

Acho que é fundamental na proposta de aprendizagem ter esta de realidade, ter este diagnóstico bem feito, isso presente, até para poder entender, de repente uma coisa que faz sentido para ti pode não fazer sentido para o grupo, pode não ser o que eles necessitam, a própria linguagem mesmo, a linguagem na hora que a mãe for te falar alguma coisa, estiver conversando. É por aí mesmo, a forma como a pessoa entende o mundo, essa forma a gente enxerga.

Acho que é fundamental essa relação e é a função do professor investigador mesmo, pesquisador, que vai buscar aquele conhecimento no aluno para poder trazer, para ouvir dele não aquele resposta que ele quer, mas aquela resposta que é possível construir no grupo, a partir das diferentes realidades.

## **7 Importância do contato prévio com a família para conhecer os dados de vida do aluno e contribuição na organização das propostas didático metodológicas**

### **Entrevista 3**

Primeiro, eu não consigo trabalhar sem fazer a entrevista antes, é pré-condição para conseguir trabalhar porque em cima dos dados dessa entrevista tu coletas os dados, desvenda a criança. São duas coisas importantes na entrevista. Primeiro, a coleta de dados: quem é essa criança que está chegando até agora com seis anos, que história de vida, que sofrimentos, que perdas, que coisas importantes que aconteceram na vida delas até agora. Até porque são essas coisas que a gente vai trabalhar no planejamento depois encaminhamento do trabalho junto à família. A entrevista é fundamental, para mim, por esses dois momentos: a coleta de dados e o vínculo com a família para dar encaminhamento de algumas coisas. Acho muito curto o tempo da entrevista, porque meia hora parece um monte, mas quando a gente começa a conversar e alguns são mais falantes, seria ideal uma hora para a gente fazer a entrevista, porque é fundamental fazer essa entrevista.

### **Entrevista 5**

A gente fez assim: nós temos entrevistas dos alunos feitas no laboratório, então nós já tínhamos entrevistas do ano passado e nós retomando alguma coisa e outros que estão entrando agora, vão ser feitas entrevistas, que são alunos que estão entrando.

Ela é bem semelhante, quase idêntica. Tem algumas questões que a gente colocou a mais e outras que a gente tirou então, algumas coisas a gente não colocou, mas as outras questões são bem semelhantes, período de gestação como foi, doenças que a criança já teve, como é o relacionamento em casa, como a criança age, como ela se

comporta em casa com os irmãos, com os pais, o que a criança espera da escola, o que os pais esperam da escola, então, ela fecha no final da entrevista para a gente poder colocar o que a escola estava mostrando até agora, a gente colocou na nossa entrevista também porque muitas crianças já estão dentro da escola mesmo e nós colocamos o que a família achava de mais positivo e por que achava que a criança não estava conseguindo, então os pais colocam também a visão deles, por que eles achavam que a criança não estava progredindo?

### **Entrevista 2**

Eu acho muito importante aquele diagnóstico que nós fazíamos da turma e até hoje a gente faz, inclusive, porque a gente tem bem uma visão geral do que mais trabalhar, qual é a maior dificuldade da turma e que se apresenta no dia-a-dia, através das atitudes das crianças, dos trabalho.

Deveria ser feito preventivo, mas quando chegam aqui as coisas já estão antecipadas. Então, a gente tenta resolver o que é apresentado. São questões que vem com a criança e que de alguma forma a escola tem que intervir.

### **Entrevista 5**

A entrevista ajuda para a gente observar o lugar que aquela criança ocupa dentro da casa dela, quem ela é, o valor que ela tem, o papel que ela tem dentro da casa. A gente percebe na entrevista e aí reforça o que a gente pode trabalhar no laboratório, tentando reforçar a auto-estima da criança, tentando estimular e a gente passa para a professora da turma para que ela também procure trabalhar esse lado, para ver se a criança também avance na sala.

### **Entrevista 7**

Acho que é fundamental conhecer a realidade do aluno, a vida dele, a história de vida dele e a cultura também, existem diferentes tipos de cultura, e nesse contato prévio com a família, a professora fazendo esse contato prévio com a família tem outro tipo de visão da realidade, ele vai começando a estabelecer relações e vai começando a entender e na hora que aparecer alguma coisa em sala de aula tu vai Ter essa visão do diagnóstico da tua turma e saber por onde anda a coisa, a forma como eles pensam, porque nem todo mundo pensa igual, e na escola, geralmente, a gente pensa que todo mundo tem que pensar da mesma forma, não é assim, a escola não consegue lidar com a diferença.

Acho que é fundamental na proposta de aprendizagem ter esta de realidade, ter este diagnóstico bem feito, isso presente, até para poder entender, de repente uma coisa que faz sentido para ti pode não fazer sentido para o grupo, pode não ser o que eles necessitam, a própria linguagem mesmo, a linguagem na hora que a mãe for te falar alguma coisa, estiver conversando. É por aí mesmo, a forma como a pessoa entende o mundo, essa forma a gente enxerga.

Acho que é fundamental essa relação e é a função do professor investigador mesmo, pesquisador, que vai buscar aquele conhecimento no aluno para poder trazer, para ouvir dele não aquele resposta que ele quer, mas aquela resposta que é possível construir no grupo, a partir das diferentes realidades.

## **8 Procedimentos na avaliação inicial do grupo de alunos**

### **a) Áreas investigadas**

#### **Entrevista 7**

Pedagogicamente, a gente fez uma avaliação mais a nível geral, qual o conhecimento

deles a nível de alfabetização, de matemática, de desenho, de se expressar no grupo.

Questão da organização deles

avaliação 4 palavras e 1 frase, para ver em que nível estavam, leitura também, conhecimento de letras, conhecimento de números, quantificação, provas de conservação, para ter um material bem completo, fizemos a nossa ficha diagnóstica.

Fizemos essa ficha diagnóstica com esses conhecimentos escolares, digamos assim, e eu fiz com as entrevistas porque era referência de cada aluno, para ter uma visão do grupo, estabeleci relações

a questão da autonomia

Acho importante para o professor até para saber lidar com o aluno, saber a história dele.

### **Entrevista 6**

primeiro se precisa sentir da turma qual é a relação entre eles, como eles se enxergam, se é que eles se enxergam

questões da oralidade, questões escrita

eu já parto investigando o alfabeto, o que eles conhecem, letra maiúscula, letra minúscula, até a questão de como eles estão na construção de frases, no reconhecimento das palavras

A questão da matemática também, da construção do número, figuras geométricas e principalmente se a criança consegue fazer aquela questão do observar, pois a observação, comparação, classificação, tudo isso vai influir.

### **Entrevista 5**

Nós fazemos o desenho da pessoa, desenho da família; de uma família.

Testagem de classificação, dependendo da faixa etária, classificação, seriação, conservação, a testagem da psicogênese, ver em que nível da lecto-escrita a criança está, o texto.

A questão da matemática, pensamento lógico-matemático.

#### **Entrevista 4**

Eu observo muito a maneira como ele se relaciona com os colegas, a maneira como ele interage no grupo quando estão trabalhando, a reação deles quando eles enfrentam alguma dificuldade e não conseguem fazer alguma coisa, o jeito deles chegarem até a professora, chegam com medo ou mais à vontade e depois toda a parte cognitiva do tipo do desenho, a fase da escrita, a questão do lógico-matemático, a conservação do número, a quantificação e classificação e seriação e aí eu vou observando, mas uma forma bem superficial.

A classificação e a seriação eu tenho fazer, mas acaba sendo mais geral. Isso é uma das coisas que eu procuro saber nos pareceres dos relatórios de avaliação do ano anterior. A medida que eu vou lendo os relatórios, as entrevistas, eu vou anotando alguma coisa. Aquelas crianças, por exemplo, que não conservavam no final do ano passado eu procuro ver melhor. Agora, aquelas crianças que já conservam ou que já fazem a correspondência número e quantidade, pequenos números, naquelas eu nem me detenho muito, já me detenho mais naquelas crianças que têm uma defasagem.

#### **Entrevista 3**

Resgata a questão do trabalho lógico-matemático. No início do ano, a gente começa, basicamente, com a história do nome. A identidade, essa seria o grande tema, o resgate da história deles até agora, seria o maior. Dentro disso, a gente trabalha o

lógico-matemático, a escrita, a história deles, os cuidados, que seria a parte científica, em relação ao corpo, cuidados com o corpo, as partes do corpo. Dentro do lógico-matemático, muito vinculado a escrita: o seu nome, bingo do nome, letra inicial, letra final, quantas letras, letras que tem no meu nome, no nome do colega

A questão da quantificação, a questão da classificação, a questão da correspondência termo a termo, a inclusão hierárquica, todo esse processo para a construção no número, da mesma forma que acontece na escrita, ver em que nível a criança se encontra.

Acho que no final do ano tu tens que saber, individualmente, como cada criança está. Se essa criança já sabe classificar, se essa criança já consegue seriar, se já consegue quantificar, se faz contagem, que hipóteses, que relações ela faz com letra e número. Então, até porque este trabalho nosso não é de massa. Não é chegar e dar aula, todo mundo captou e deu. Tu tens que desafiar e o trabalho é de massa, mas tem o individual também porque tu tens que dar o desafio individual. E não desafiar e questionar da mesma forma a criança que está na hipótese pré-silábico 1 e a outra que está silábica. De forma alguma, são intervenções completamente diferentes, individualmente. Mas no geral a gente também faz estas avaliações, seja a nível de jogos coletivos ou não.

Nesta questão lógico-matemática também a gente tem que saber em que hipótese, que conceitos que a criança está tendo naquele momento, para acontecer a minha intervenção, para ela poder avançar nesse processo, seja estando na pré-silábica, sendo a criança agrupando e achando que tem mais quantidade onde os objetos são mais separados, achando que as quantidades têm relação com o espaço que ocupam. Então, a minha intervenção é individual de cada um.

## **Entrevista 2**

Em primeiro lugar, é a entrevista individual com a família, depois o contato direto com a criança, acho que a adaptação é muito importante para as crianças.

Integração com o grupo, socialização, expressão oral e escrita, linguagem, relacionamento com colegas, com a professora, como a criança se organiza dentro do espaço da escola, na sala de aula, no pátio, como é que é o brinquedo. Todos estes aspectos a gente vai analisando, a turma, o grupo e individualmente, para perceber o conjunto da criança. Principalmente, a observação, a coleta de dados da entrevista, coleta de dados que a gente faz em sala de aula com os materiais das crianças, observação direta.

A construção do número, quantificação, seriação, classificação. Como é que esta criança está chegando. Tem crianças que chegam com bastante dificuldade de quantificar, de fazer relação termo a termo,

### **b) Recursos utilizados**

#### **Entrevista 2**

Em primeiro lugar, é a entrevista individual com a família

#### **Entrevista 7**

a gente tem o dossiê que auxilia previamente o conhecer, sem antes ter entrado em contato. O dossiê tem entrevistas, tem todo o material dele, tem toda a história de vida dos alunos que eram da escola. Os que não eram da escola, a gente continua fazendo as entrevistas, chamamos para entrevistar, para ter esse conhecimento prévio da realidade.

## **Entrevista 2**

Acho que isso, através do jogo, do trabalho que a gente faz em sala de aula a gente vai observando

## **9 Trabalho psicopedagógico vivenciado na instituição**

### **a) Contribuições**

#### **Entrevista 1**

Quando a gente começou este trabalho com a Psicopedagogia que previa muito o trabalho com o corpo, do conhecimento histórico da criança, conhecimento corporal, levantar estas questões de dificuldade de aprendizagem, muito pelo lado emocional, considerando não só o cognitivo, a gente foi a fundo. Tão fundo que muitas vezes a gente não sabe o que fazer com aquilo, mas pelo menos já sabemos que a raiz dos problemas pode estar ali e aqueles que tu consegues trabalhar, o encaminhamento para outros profissionais de casos mais sérios é complicado, nem sempre se consegue. Então, aqueles que se consegue em sala de aula trabalhar, vemos que realmente eles avançam e continuam. A gente conversa com os professores do segundo e terceiro anos e eles continuam avançando. Os nossos alunos do ano passado estão super bem, em vista daqueles que vieram, do jeito que chegaram. Então, serviu para ver que no fundo tem mais coisas que a gente tem que investigar, apesar de muitas vezes não saber o que fazer com elas, mas a gente tem que investigar que a raiz não está ali naquela criança, que simplesmente não consegue fazer o que se propõe, que a raiz é muito mais funda. E a Psicopedagogia nos dá esta possibilidade de ver que atrás tem muito mais coisas que tu tens que investigar para, pelo menos, tentar que eles avancem. A gente sente muita falta da nossa

psicopedagoga na escola. Então, a gente tem uma supervisora que pega junto, mas aquele conhecimento que tu ( psicopedagoga ) tinhas, no caso, e que muitas vezes nos dava uma luz, nos ajudou muito.

Quando a gente entrou com a veia da Psicopedagogia, parece que deu uma mexida no meu processo interior e eu queria correr mais, e descobrir alguma coisa diferente e que então eu vi que aquela parada era porque alguma coisa há mais tinha que ser descoberta, acrescentada.

## **Entrevista 2**

Acho que enriqueceu muito o meu trabalho. Tanto é, que eu acho importante que apesar de não ter tempo aqui na instituição para isso, eu faço fora da escola mesmo, porque eu acho importante para o meu trabalho conhecer o meu grupo de alunos, as famílias, grupo de pais que a gente trabalha, é fundamental, enriqueceu muito. A partir desse diagnóstico, a gente começa a atuar. A gente sabe que cada turma tem uma necessidade diferente, apesar delas estarem chegando com as mesmas dificuldades. Uma coisa que a gente constatou, justamente com o diagnóstico neste ano. Nas diferentes turmas, de diferentes idades, as dificuldades que estão chegando são parecidas. Então, acho que foi fundamental este trabalho, tanto é, que eu faço até hoje, valorizo e vou continuar, para que mude alguma coisa.

Do primeiro, todos ( as professoras) passaram por esta experiência e de segundo não. Então, a gente precisa de alguns pontos-chaves, até de repente no encaminhamento do trabalho, que eu acho que poderia melhorar, até para estas professoras conhecerem a história de vida dessa criança. família, de acompanhar, a gente conhece os alunos por toda a vida escolar deles, aqui na escola. Eles estão no segundo, terceiro, quarto ano e a gente continua acompanhando esta criança.

### Entrevista 3

Acho que é um marco na história da gente, um marco enquanto profissional, na história de primeiro ano de primeiro ciclo, acho que isso a comunidade enxerga e enxerga muito bem, tem retorno da comunidade e eu não consigo enxergar mais a educação sem conotações psicopedagógicas, não consigo. A minha falha é omissa. Além da falha, vem muita omissão. Do momento que tu conheces os grupos componentes, tens uma outra visão da educação, tu não tens mais como te omitir, a não ser que tu sejas um incompetente ou não esteja comprometido com as coisas e sinto a tua falta, do teu trabalho enquanto profissional, enquanto colega, acho que a gente tinha muita identidade. Sinto falta da proposta da escola, acho que muitas ações do ciclo podem se perder sem essas conotações e componentes e informações psicopedagógicas. Acho que a Psicopedagogia tem muito a contribuir para o ciclo, em especial, vendo toda a formação de professores, principalmente, nos ciclos finais. Acho que esse caos que parece e, realmente, a gente, às vezes, entra nisso aqui e parece um caos à primeira vista, de alunos enlouquecidos, de professor enlouquecido, muitas coisas poderiam ser centradas e, realmente, em caráter preventivo e até sanado se tivesse um trabalho psicopedagógico junto aos professores e aos alunos. Acho que é uma pena, uma perda que, até à nível de poder público, não existe uma política, até por desconhecimento desse trabalho, que, querendo ou não, é um trabalho velho, mas na escola é uma novidade, o pessoal não conhece, até por falta de formação, porque é novo, sei lá. Então, (...) para mim o componente psicopedagógico, seria o currículo psicopedagógico que contribuiria muito para o ciclo, em especial e a escola não seria esse caos que a gente vislumbra, porque não é uma dose milagrosa que resolve todos os males, mas auxilia muito o trabalho da gente. A gente não fica ansioso e tendo mais clareza, menos ansiedade e

um trabalho coletivo com outra visão, tu consegues enxergar muito mais coisas que antes, sozinho, tu não conseguias enxergar. Para trabalhar coletivamente com os colegas professores, para trabalhar com os alunos uma forma alternativa de chegar naquele aluno e descobrir por que ele não está avançando e por que ele está enlouquecido em relação a aprendizagem e de repente poder dar uma luz para a família também que, às vezes, está tão ou mais que a gente, então, acho que é esse caminho, essa busca. Esse currículo psicopedagógico atenderia a família, atenderia o aluno, atenderia o professor e a escola como um todo.

#### **Entrevista 4**

Bom, eu conseguia, naquela época, organizar melhor até as propostas para a sala de aula e isso ajudou muito, não posso dizer que resolveu os problemas de todo mundo, mas eu me senti muito mais tranqüila porque eu sabia o que eu estava fazendo, eu não estava no escuro, eu sabia exatamente o que fazer para determinado aluno e claro que a aprendizagem fluiu muito melhor, avançava muito melhor, com muito mais tranqüilidade com esse trabalho, o cognitivo ia tranqüilo, com muitas questões resolvidas ou, pelo menos, mais trabalhadas com a criança, conseguiam se tranqüilizar. Em relação ao lado não só cognitivo, mas afetivo, são aquelas questões que incomodavam, aqueles problemas, e até questões que não apareciam de forma consciente, questões inconscientes que perturbavam, que incomodavam e a criança não se dava conta. Até na própria fase intermediária, da escrita, me ajudava bastante porque nesse nível intermediário, que a criança está mais em conflito, eles pareciam, e eu também ficava mais tranqüila para trabalhar com eles, eles pareciam enfrentar esses conflitos com mais tranqüilidade, parecia que eles tinham mais instrumentos, mais estrutura emocional para enfrentar isso. Então, para mim a contribuição foi

essa. De forma geral, a gente conseguiu estabelecer essa linha de ação e o trabalho avançava melhor e com maior tranquilidade.

que faz falta, faz

A gente tomou o gostinho de alguma coisa, mas não sabe como fazer porque todo mundo entendeu naquela época como foi bom, como foi produtivo aquele trabalho, só que a gente não pode fazer sozinha. Não adianta a gente querer pegar as entrevistas e fazer aquele mapão, se a gente não vai saber interpretar aquilo. Então, ficou só na vontade. Acho que as gurias têm tanta vontade, tanta necessidade quanto eu de saber mais sobre isso.

#### **Entrevista 6**

O que eu considero é realmente a visão do trabalho, da aprendizagem das crianças enquanto processo

A gente foi se conscientizando de que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem, tem que respeitar e, esse respeitar, não é o vamos deixar aquela criança, é realmente em que pontos ela parou, em que pontos ela não consegue avançar e que contribuições teóricas vão ajudar o professor a trabalhar aquilo, então eu acho que foi isso, a escola como espaço de trabalho e espaço de estudo, de investigação, é uma espaço bem científico.

#### **Entrevista 7**

Acho fundamental a questão do conhecimento, trazer esta visão de outra área. A questão do simbólico para mim ficou muito presente ... O Nível A, marcou muito a minha vida profissional ... porque enxerguei de uma outra forma até o próprio simbólico, ... , de que forma tu podes trabalhar isso, aquele momento de trabalhar

aquelas questões foi fundamental para mim, para abrir a minha cabeça e enxergar de uma outra forma, abrir a visão mesmo e começar a ver que tem outras coisas que tu podes trabalhar e que vão te mostrar, que tu vai conseguir trabalhar com a criança para ela resolver simbolicamente as coisas, no grupo que ela está para conseguir avançar. Esse momento foi fundamental. Depois a contribuição, sempre, em cada momento de reunião que a gente fazia, tinha essa questão de poder trabalhar as questões psicopedagógicas, pensar juntos, trazer a questão do aluno individual, qual é a história dele, buscar entender aquilo ali, quais são as dificuldades que ele está enfrentando, de que forma tem que trabalhar aquele tipo de dificuldade. Uma questão, também, não sei se seria diretamente relacionada a isso e, que eu já havia te dito que é a questão do vínculo, tu tens que ter um vínculo com o aluno, é era uma coisa que eu via na tua prática, que serviu para mim também, que mesmo aquele aluno que tu não estás muito a fim, que tu não gosta muito, que não sente muita afinidade com ele, tu tens que buscar aquele aluno se tu quiseres avançar como profissional e quiser que ele avance também. Acho que isso também faz parte, é fundamental e em diferentes áreas, ... e faz parte de um processo, naquele momento foi uma alavanca que nos deu uma outra visão. Mas é aquilo, às vezes, a gente consegue avançar mais, às vezes tu tens mais dificuldades porque tu não tens a formação, o que dificulta.

Mas tu construístes uma coisa diferente, tem uma concepção diferente que é fundamental na formação, naquele momento profissional. Mais do que qualquer seminário, qualquer curso porque foi na prática que se desenvolveu isso aí, na prática é que se conseguiu avançar.

Aquele momento na minha formação profissional foi muito importante, agora a gente se dá conta, que abre a cabeça e a gente deslança.

## Entrevista 5

Acho que é muito importante, ela traz uma visão diferente, uma visão mais ampla do que o professor tem na sala de aula com outros conhecimentos, não com tanto aprofundamento sobre as dificuldades da criança, sobre a quantidade de fatores que podem influenciar, sobre a combinação desses fatores, não vai ser um único fator que vai gerar determinados problemas, sempre existem outros fatores interligados, acho que toda a questão de como enxergar a dificuldade e de como também manejar com essa dificuldade que é uma visão diferente do professor de sala de aula, que não tem essa formação. Para o professor – aí vai sendo uma coisa gradativa – quanto mais conhecimento tu tens, mais conta tu te dás de que tu precisas de mais conhecimento ainda e aquele professor, quanto menos conhecimento ele tiver mais simples ele vai achar que a dificuldade é porque ele está enxergando só aquela dificuldade ali, então eu acho que a função principal do psicopedagogo é dar essa ajuda no sentido de mostrar, abrir o leque de informações e mostrar que a dificuldade não se concentra em um único ponto, aquilo é um sinal de um processo, de uma coisa muito maior que está aparecendo naquele fator, mas não significa que aquele ali seja o problema e sim uma imagem do problema que a criança está enfrentando.

O que eu reparo é que trabalhando francês com uma turma, lá adiante, determinadas coisas que a gente acaba trabalhando, enfoque do nome, tem algumas coisas de origem que eu acabo trabalhando, nomes franceses, eu explico a história dos nomes deles, de onde vem. Uma ou outra criança sempre fala que isso aí a gente já trabalhou com a professora C., com a professora L.. A gente lia no livro o que significava o nome, eles trazem isso, quer dizer que são coisas que marcam, são muito importantes para eles. Acho que, apesar de terem sido feitos lá no início, no decorrer da escola tem que se aprofundar.

Eles vivenciaram, eles lembram e como com o passar do tempo eles vão trocando de turma, acho que agora não vão tocar mais, mas esses que a gente pega ainda são misturados e comparam: “a professora tal, disse tal coisa”, e é bem interessante isso, é uma coisa que não é fechada, é algo que se compõe ao longo da vida deles. Então, em determinada época pode ser que eles não tenham se apropriado completamente daquilo, mas se houver uma continuidade eles vão ter condições de se apropriar ao longo do tempo, mas tem que ser um trabalho efetivo.

Eles resgatam, eles trazem, é bem interessante. Aí se abre espaço, eles já começam a comparar com outras coisas que estão vendo.

É que trabalha bem a questão histórica da pessoa. Cada um achar o seu lugar nesse mundo, são coisas que vão mudando, por enquanto eu estou nessa escola, mais adiante.... São coisas dinâmicas, processuais.

## **b) Dificuldades**

### **Entrevista 1**

Hoje, sem a possibilidade de um trabalho de Psicopedagogia na escola, temos poucas possibilidades de aprofundamento teórico nesta área.

eu tenho certeza que eu quero fazer uma pós em Psicopedagogia, que possa me ajudar para que eu não fique só esperando. É muito bom contar com outros profissionais, mas eu quero contar mais comigo mesma, então, eu quero ir à luta.

Eu acho que a gente tem que buscar mais, que temos procurar as pessoas, temos que conversar, que ler e estudar para não ficarmos naquela mesmice e achar: eu estou fazendo tudo o que eu posso, acho que a gente tem que fazer mais que pode. A escola não pode abraçar tudo, mas na área do conhecimento ela deve fazer mais do que está fazendo. Uma das dificuldades é a falta de tempo e a falta de dinheiro muitas vezes

para investir naquilo que acreditamos. Eu acho que, realmente, a correria é um empecilho grande e também é um empecilho não termos pessoas com quem possamos contar nesse momento, a partir do corte deste trabalho de Psicopedagogia.

### **Entrevista 2**

A dificuldade de tempo, que a gente, por priorizar este trabalho e achar importante, a gente tem que fazer fora da instituição. Às vezes, é um trabalho minucioso, que demora, tem que analisar cada ficha, cada entrevista, então, demanda tempo, um mês quase, porque a gente tem outras realidades fora da escola. Então, no mínimo um mês para a gente conseguir organizar todos os dados que a gente conseguir organizar, todos os dados que a gente coleta e acho que algumas famílias são ausentes.

### **Entrevista 3**

Acho que as dificuldades foram tão pequenas, que a conquista foi tão grande, que as dificuldades ficam tão insignificantes. Acho que a dificuldade maior, para nós, era a questão do tempo. A gente queria, queria, queria mais, queria estudar mais, queria discutir mais, mas esbarrava no tempo, então, foi opção nossa, nós líamos em casa, fora do horário de trabalho, para quando chegasse aqui, nas reuniões e no tempo que tínhamos, só discutir para não perder tempo. Aí, vem a questão do desejo do professor, usar o horário fora do trabalho para estudar,

### **Entrevista 4**

demorava muito para conseguir fazer o diagnóstico e aí eu acho que é uma dificuldade minha, porque eu deveria também saber mais para eu saber me virar sozinha para não depender só de uma pessoa e eu não sabia e não sei até hoje, então

essa era uma dificuldade que eu tinha. Acho que consegui me apropriar de algumas coisas sim, mas como eu te disse, hoje eu não tenho autonomia para trabalhar. Muitas coisas eu não sei como resolver dentro da sala, muitas coisas mesmo.

Muito pouco. Aí é que eu me perco, por isso é que digo que eu precisava de alguém que viesse, pegasse esses dados, organizasse esses dados e que conseguisse interpretar.

### **Entrevista 6**

Naquela época eu não tive dificuldades porque a gente estava em busca, estudando. Agora, o que fica difícil é que os problemas vão surgindo e de repente os professores não têm o mesmo pique para estudar, para investigar e a gente sabe que tem coisas que em algumas crianças são bem difíceis e não se consegue avançar porque de repente o grupo não está pronto ainda, não tem aquela mesma visão e aí dificulta, pela visão do professor.

### **Entrevista 7**

Era difícil como até hoje, é difícil interagir com o grupo e tentar construir alguma coisa com o coletivo, acho que esse processo é difícil em função das diferentes concepções das pessoas, mas ao mesmo tempo é gratificante quando tu encontras um grupo onde as idéias fermentam e se consegue algum resultado, pouco ou muito, mas tu consegues um resultado nesse sentido. Acho que as dificuldades são da história de cada professor, são do grupo onde tu estás inserido, são pessoas diferentes, tem gente que consegue avançar mais e tem gente que não.

Até à nível de conhecimento, muitas vezes quando tu trazias um texto, quando a gente discutia um texto, tinha dificuldade para entender, a gente buscava, pelo menos

lia, tentava e na discussão do grupo tu ias esclarecendo algumas coisas, acho que isso é dificuldade também.

No município a gente tem esses espaços, que são fundamentais, facilitam, naquela época a gente não tinha tanto, eram duas horas por semana, agora a gente tem mais e não avançam tanto.

## ANEXO 9

### UNIDADES DE ANÁLISE – CATEGORIAS TEMÁTICAS:

#### 1 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

*Não respondem às propostas escolares – não avança em suas hipóteses – não modificação – permanência de um mesmo comportamento apesar de diferentes intervenções – não enriquecimento – quando apresenta barreiras para avançar dentro daquilo que se esperava – tem “n” fatores desde a escola que pode não levar em consideração a realidade do aluno sua cultura , a família, a questão orgânica e na interação de tudo isso na sala de aula o professor não consegue fazer com que o aluno avance – é o que mais preocupa – não são defasagens de conhecimento, são defasagens de experiências -*

#### Entrevistas 1 e 2

Quando a gente começa, inicia o ano trabalhando em grupo e propõe estratégias de trabalho e nota que algumas crianças não conseguem responder as propostas que se coloca em sala de aula. Então, a gente imagina que pode estar acontecendo algum problema que , com o tempo, a conseqüência é um problema de aprendizagem. quando a criança não avança nas hipóteses que ela tem. Sejam elas de linguagem, de escrita, de leitura, de matemática

**Entrevista 3**

dificuldade de aprendizagem é em relação a própria criança, não avanço, permanecer no mesmo patamar, não avançar, frente às situações propostas.

é quando em diferentes situações, em diferentes atividades, diferentes formas, diferentes assuntos, enfim, diferentes desafios, como essa criança se comporta, se não reage já é uma forma de dificuldade de não se impor e a própria permanência de um mesmo comportamento, não modificação, de não enriquecimento, de não avanço.

**Entrevista 4**

pode ser que a criança apresente uma dificuldade de aprendizagem, não tem nada neurológico, nem físico, é saudável, mas ela não está aprendendo.

**Entrevista 5**

é quando a criança, ou o adolescente no caso, enfrenta barreiras para conseguir acompanhar, conseguir se desenvolver o seu trabalho, desenvolver aquilo que se esperava que fosse o ideal dentro daquela faixa ou daquela etapa

**Entrevista 6**

todo mundo tem um tempo para aprender e o que eu reparo é que quando, numa turma, determinadas crianças não aprendem determinado conteúdo naquele tempo que se espera e a classe vai avançando e aquela criança vai ficando para trás, nisso eu vejo uma dificuldade.

## Entrevista 7

Tem “n” fatores que influenciam, desde a questão da estrutura da escola, que muitas vezes oportuniza que haja dificuldade de aprendizagem: não levar em consideração a realidade do aluno, a cultura que ele tem, é um tipo de dificuldade. Tem a dificuldade de aprendizagem daquele aluno que tem as questões emocionais atrapalhadas, traz para a escola isso e a escola não consegue resolver e aí tu vêes que – não sei se a palavra é bloqueio – ele não tem como se concentrar nas questões do conhecimento, na aprendizagem para poder avançar. Acho que em casos mais excepcionais tem as questões físicas mesmo, neurológicas, que na escola pública não se tem como investigar e fazer um tratamento. Então eu acho que as dificuldades de aprendizagem têm “n” fatores, desde o próprio professor que não consegue lidar, questões familiares que o aluno traz e na interação em sala de aula a gente não consegue fazer com que o aluno avance, e esta é preocupação maior.

### 1.1 Prevenção das dificuldades de aprendizagem

*Iniciar pela história do aluno para levantar possíveis causas de dificuldades de aprendizagem – intervenção com a família – busca de profissionais especializados – prevenção em sala de aula – a escola não trabalha com prevenção, trabalha com o tratamento – planejamento e organização – reviver – retomar situações – exploração de diferentes materiais e atividades – trabalhar em cima do espaço que a criança não teve para criar - pesquisar quais são as condições que essa criança tem em casa - um bom ambiente de trabalho – diferentes tipos de materiais – material que possibilite exploração concreta – trabalhos diferentes tipos de textos, diferentes suportes lingüísticos – material que desenvolva noções de matemática, classificação, seriação, trabalhar as diferentes funções, significado de trabalhar a*

*escrita, significado de trabalhar a leitura – buscar conhecimento para tentar entender - brinquedo simbólico - observação na hora do brinquedo livre – pretende com este trabalho que todos aquelas faltas que eles tiveram, eles consigam reorganizar e partir dali para um novo desejo de aprender, de saber outras coisas e também para conhecimento deles .*

### **Entrevista 1**

Começando lá no início, na história da criança, podemos levantar possíveis dados que chamam a atenção que podem se tornar um problema de aprendizagem. Dependendo dos problemas, já se pode começar um trabalho com a família, para, pelo menos, prevenir esse problema.

encaminhar para um profissional especializado

dependendo do problema em sala de aula, tu podes tentar prevenir

### **Entrevista 2**

acho que na escola a gente não trabalha muito com prevenção, a gente trabalha com as coisas que já estão acontecendo, quando a dificuldade é apresentada, que a criança ou já chega com a dificuldade de casa na escola ou que a criança, no decorrer do trabalho vai apresentando. Mas a escola muito pouco faz para prevenir isso, já trabalha com o tratamento e não com a prevenção.

Quando a dificuldade já está instalada, é que a gente começa a trabalhar. É claro que a gente tem um trabalho de planejamento e organização para que isso não ocorra e a coisa vá fluindo, mas acho que quando apresenta a dificuldade, a prevenção já deveria ter ocorrido, a coisa já vai mais para parte resolvida.

**Entrevista 3**

Promover situações de vivência de coisas que ficaram no meio do caminho, nesse desenvolvimento, que algumas coisas podem ou não ser retomadas até agora. Seria mais neste sentido, de reviver, retomar situações que a criança passa.

**Entrevista 5**

quanto mais suporte a criança tiver, quanto mais exploração de diferentes tipos de atividades, mais condições ela vai ter para não enfrentar problemas de aprendizagem. muito em cima de certas defasagens que a criança tem, que não são defasagem de conhecimentos, são defasagens de experiência, a escola vai ter que trabalhar em cima desse espaço que a criança não teve para criar

E pesquisar também, a escola deve procurar pesquisar quais são as condições que essa criança tem em casa, o que está acontecendo também.

a forma que a escola poderia ajudar seria oferecendo estas condições, um bom ambiente de trabalho, diferentes tipos de materiais, não só um único tipo de material, nem só material de esquematização, material que possibilite exploração concreta, trabalho com material de esquematização, trabalhos diferentes, com textos, com material que desenvolva noções de matemática de diferentes tipos, desde classificação e seriação, diferentes suporte lingüísticos, diferentes tipos de textos, trabalhar as diferentes funções, significado de trabalhar a escrita, significado de trabalhar a leitura

**Entrevista 7**

buscar o conhecimento para tentar entender, acho que essa é a prevenção maior e é o que a gente não vê na escola pública, não sei se por falta de visão das pessoas até ou

por comodismo, mas não se vê tentar entender o que está acontecendo, fora os fatores sociais que muitas vezes dificultam também.

## **1.2 Papel do professor nas dificuldades de aprendizagem**

*uma postura de investigadora , pesquisadora dentro da sala de aula – tentar entender a dificuldade da criança – diagnóstico do conjunto – diferentes fatores que estão influenciando a dificuldade – ver o que é possível fazer pedagógica e psicopedagogicamente – estar esclarecido – espírito de busca – disposição para inovar, questionar – tomar consciência – aprender, aprender constantemente – propostas de atividades para ajudar essas crianças – o psicopedagogo auxilia realizando o diagnóstico – vínculo de confiança – responsabilidade – função social – conhecimento do desenvolvimento infantil – noção e o que pode fazer para existir mudança – informar a família – desafiar a criança para que ela avance – trabalhar com dados da criança para que ela avance nessas dificuldades – a partir do diagnóstico – no trabalho em sala de aula – fazendo um trabalho que contemple o coletivo e o individual das crianças que apresentam dificuldades – questões do corpo – trabalho com o simbólico em sala de aula – apropriação das características e processo da criança pelo professor para continuidade do trabalho – o espaço nem sempre garante a aprendizagem , mas a qualidade do espaço, o investimento que for feito na criança – investigação constante – retomada das entrevistas – trabalho individualizado – sensibilização – revelar – o que as crianças pensam e o que sentem – expressão oral – expressão escrita – jogos – auto-estima – buscar aquele conhecimento no aluno para poder trazer, para ouvir dele a resposta que é possível construir no grupo, a partir das diferentes realidades.*

*uma diferença entre as pessoas que vivenciaram o processo de Psicopedagogia e as que não participaram – diferença é na visão que o professor tem daquele problema ou daquela dificuldade - concepção psicopedagógica, pedagógica - tem professor que não tem essa concepção psicopedagógica - Nem sempre se consegue desenvolver a autonomia intelectual , consegue avançar*

#### **Entrevista 7**

Acho que tem que ser de investigadora, uma postura de pesquisadora dentro da sala de aula. Tentar entender qual é a dificuldade daquela criança, fazer um diagnóstico do conjunto, ver os diferentes fatores que estão influenciando essa dificuldade, tentar entender estes fatores e ver o que é possível fazer pedagógica e psicopedagogicamente

#### **Entrevista 6**

é a pessoa que mais tem a oportunidade de dar conta, é a pessoa que tem que estar mais esclarecida, tem que estar calma, tranqüila, porque a gente fica nesse correr e acaba prejudicando o trabalho com o aluno.

que realmente tenha esse espírito da busca porque cada vez mais estão surgindo situações problemáticas que a gente não pode ficar parada

tem que estar sempre à disposição para inovar, questionar as coisas que aparecem, realmente tomar consciência e aprender, aprender, constantemente.

#### **Entrevista 4**

Além de tentar conhecer, saber o máximo que a gente pode sobre aquela turma, é tentar elaborar essas atividades, propostas de atividades para ajudar essas crianças. O

psicopedagogo ajuda, ele faz todo o diagnóstico, ele propõe, mas quem vai fazer isso na sala de aula é a professora e para isso a gente tem que estabelecer um vínculo com a criança, um vínculo de confiança ... com a criança e com a turma em geral para poder chegar nessas crianças e poder mexer com elas para aparecer as coisas.

### **Entrevista 3**

em primeiro lugar, tem-se que ter responsabilidade. Começando pela função da gente, (...) função social (...) O nosso papel, enquanto professores, nessa comunidade, (...) é muito importante, é primordial no processo de aprendizagem. (...)

o professor tem essa informação, pelo menos tem conhecimento do desenvolvimento infantil, tem uma noção e o que pode fazer para existir mudança. Acho que no momento que existir dificuldades a professora tem o dever de detectar, informar a família, conversar, ver que forma de encaminhamento, coisas que são imprescindíveis nesse processo de aprendizagem.

### **Entrevista 2**

é desafiar a criança para que ela avance, proporcionar diferentes atividades, diferentes materiais, com diferentes atuações, trabalhar muito com dados da criança para que ela avance nessas dificuldades. a partir deste diagnóstico e também no trabalho em sala de aula, a gente vai percebendo bem quais as dificuldades de cada criança, fazendo um trabalho que contemple o coletivo e o individual das crianças que apresentam dificuldades.

### **Entrevista 7**

Dependendo das dificuldades deles a gente propõe, (...) questões do corpo, a gente trabalha bastante com o simbólico em sala de aula. Com os menores: vamos fazer de conta... Com os maiores ainda trabalha-se com a questão da dramatização, tentando se colocar no lugar do outro, não é uma coisa direta porque eles não se impõem.

Dependendo do que surgir a gente trabalha, se a gente está trabalhando com projeto na proposta de trabalho, tu inseres essas questões para trabalhar as dificuldades.

### **Entrevista 6**

(...)que se fizesse no início de cada ano e no final, cuidar para que o processo de aprendizagem do aluno seja bem pontuados os espaços que ele está vencendo e aqueles que ele não venceu e de um professor para o outro, que ele se aproprie das características daquela criança e que a partir dali ele continue o trabalho. Tem que entender que a aprendizagem é um processo, que cada criança tem o seu tempo e que haja um cuidado na avaliação do professor, para que quando fique diagnosticado que o aluno tem um problema (...), todo mundo sabe, mas no fundo não se resolve o problema da criança e cristaliza ali. Então, tem que ver o que foi feito com essa criança e buscar outras alternativas. (...) o espaço nem sempre garante a aprendizagem da criança, mas a qualidade daquele espaço, o investimento que for feito na criança, isso é fundamental.

### **Entrevista 5**

tem que ter investigação constante. A questão das entrevistas, não cristalizar, deixar a entrevista acontecer só lá no início, ou só no Jardim, renovar porque a vida da criança esse ano tem muitas diferenças, às vezes, em relação ao que acontecia com

ela no outro ano, problemas de saúde, problemas familiares, problemas psicológicos, acho que a investigação, o trabalho mais individualizado, criar um ambiente que se possa desenvolver o trabalho, um ambiente rico de informações, de materiais, procurar fazer sempre uma aula lúdica, não sempre sistematizando, sistematizando e fazendo resumo, além do teórico, tem que ter mais experiências práticas, seria isso.

### **Entrevista 3**

Passa muito pela questão da sensibilização, de falar, de tentar. Acho que o nosso papel, realmente, é revelar (...) o que as crianças pensam e o que sentem, lidar com a verdade sempre.

Identificar o fato gerador (...)

Para a gente conseguir fazer esta sensibilização, nós, anteriormente, fomos trabalhados para isso (...)

### **Entrevistas 2 e 1**

A gente trabalha muito no primeiro ano, principalmente, com o trabalho simbólico.

Criando o simbólico

Todo um acompanhamento, o relatório, a discussão oral, a discussão da rodinha, as crianças falam das vivências deles, a gente questiona, pergunta como é que era, como é que é agora, comparação na linha de tempo

Acho que isso é muito importante, não só com a criança, mas também com a família.

(...) com a expressão oral, a expressão escrita, jogos.

a auto-estima deles é muito baixa, eu trabalho muito em cima disso para eles de darem conta das pequenas coisas que eles fazem, pequenos progressos.

### **Entrevista 7**

Acho que é fundamental conhecer a realidade do aluno, a vida dele, a história de vida dele e a cultura também, existem diferentes tipos de cultura, e nesse contato prévio com a família, a professora fazendo esse contato prévio com a família tem outro tipo de visão da realidade, ele vai começando a estabelecer relações e vai começando a entender e na hora que aparecer alguma coisa em sala de aula tu vai ter essa visão do diagnóstico da tua turma e saber por onde anda a coisa, a forma como eles pensam, porque nem todo mundo pensa igual, e na escola,

Acho que é fundamental na proposta de aprendizagem ter esta de realidade, ter este diagnóstico bem feito, isso presente, até para poder entender,(...)

Acho que é fundamental essa relação e é a função do professor investigador mesmo, pesquisador, que vai buscar aquele conhecimento no aluno para poder trazer, para ouvir dele não aquele resposta que ele quer, mas aquela resposta que é possível construir no grupo, a partir das diferentes realidades.

### **Entrevista 1**

algumas professoras até continuam o processo de pegar sério, como a gente - faz cobrança de combinação, trabalho em grupo, até o trabalho mais individualizado para aquelas crianças que têm mais dificuldade,- mas se nota muito que, dali para frente, as coisas se perdem

dali para frente, eu tenho a impressão que eles se tornam um entre vários, não, que eles se tornam parte da mesma massa de alunos e perdem a individualidade que a gente costuma dar

## **Entrevista 2**

Do primeiro, todos ( as professoras) passaram por esta experiência e de segundo não. Então, a gente precisa de alguns pontos-chaves, até de repente no encaminhamento do trabalho, que eu acho que poderia melhorar, até para estas professoras conhecerem a história de vida dessa criança.

Acho que estas professoras não têm o acompanhamento, sabendo era assim e tal, acompanhando quando era criança. Acho que estas professoras não têm o acompanhamento que a gente tem. Talvez não priorizem este trabalho em sala de aula. A professora que trabalha comigo, professora L., já fez este trabalho, já acompanhou. (...) ela acompanhou o trabalho feito, tem conhecimento deste trabalho

## **Entrevista 3**

A gente enxerga perfeitamente três grupos. Aquele pessoal que está investindo no seu aluno, que quer descobrir, realmente, a aprendizagem, quer enxergar a aprendizagem, quer favorecer a aprendizagem e não mede esforços, faz de tudo para conseguir superar as dificuldades de aprendizagem que aparecem, seja com o auxílio da família, seja com o auxílio dos colegas, enfim, tem esse grupo que vai à luta, que quer as coisas. Tem outro grupo que continua eternamente na espera do outro, vem na “colinha do grupo”, esse é o estilo do grupo, independente de qualquer coisa. E o terceiro grupo, que é o que eu acho bem mais complicado, que é aquele que se acha dono do saber e quando as coisas não funcionam a culpa é do aluno.

## **Entrevista 6**

o que eu noto é que essas professoras, até em função dos Ciclos que as crianças não rodam mais, elas continuam, elas estão muito preocupadas porque as crianças vêm

com determinadas características de conhecimento, de domínio dos fatos da vida, enfim, que são muito aquém do que se espera na escola, do que a escola está preparada para trabalhar, então há essa falta.

A gente nota uma diferença entre as pessoas que vivenciaram o processo de Psicopedagogia e as que não participaram.

### **Entrevista 7**

A diferença é na visão que o professor tem daquele problema ou daquela dificuldade maior que está aparecendo no grupo, que é concepção psicopedagógica, o pedagógico até, que é difícil falar isso, mas tem professor que não tem essa concepção psicopedagógica, nem a pedagógica (...)

Agora a gente tem dificuldades porque quem se atirou de cabeça, que entrou, que teve vontade de aprender, que foi buscar o conhecimento, que interagiu na hora em que a gente estava discutindo ou planejando, ou avaliando a nossa própria prática, conseguiu avançar, isso a gente percebe. É um conhecimento que foi construído, tanto foi construído, que a pessoa leva até hoje, tanto na sua prática pedagógica, quanto na sua vida porque a gente não consegue separar as coisas.

(...)o conhecimento é a referência.

Nem sempre se consegue desenvolver essa autonomia intelectual(...), consegue avançar,

## **2 CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA À INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

*a Psicopedagogia nos dá esta possibilidade de ver que atrás tem muito mais coisas que tu tens que investigar para, pelo menos, tentar que eles avancem – aquele*

*conhecimento nos ajudou muito – enriquecimento do trabalho – importância de conhecer o grupo de alunos – é fundamental – ação pedagógica a partir do diagnóstico – até hoje faço, valorizo, vou continuar fazendo para que mude alguma coisa – pontos-chaves no encaminhamento do trabalho – conhece os alunos por toda a vida escolar deles – um marco na história da gente profissional – a comunidade enxerga – não consigo enxergar mais a educação sem conotações psicopedagógicas – Psicopedagogia tem muito a contribuir para o ciclo – formação de professores – não é uma dose milagrosa, mas auxilia muito o trabalho – menos ansiedade – mais clareza – currículo psicopedagógico atenderia a família, aluno, professor e a escola como um todo – melhor organização das propostas pedagógicas – mais tranqüilidade, sabendo onde estava indo, o que fazer para os alunos com dificuldades – linha de ação – o trabalho avançava melhor e com maior tranqüilidade – faz falta – visão da aprendizagem enquanto processo – perceber em que pontos a criança não consegue avançar e que contribuições teóricas vão ajudar o professor – escola como espaço de trabalho e de estudo, de investigação, é um espaço bem científico – conhecimento e visão de outra área – simbólico – enxergar de uma outra forma, abrir a visão mesmo e começar a ver que tem outras coisas que tu podes trabalhar e que vão te mostrar, que tu vai conseguir trabalhar com a criança para ela resolver simbolicamente as coisas para conseguir avançar – trabalhar as questões psicopedagógicas, pensar juntos, trazer a questão do aluno individual – construção de uma concepção diferente que é fundamental na formação, naquele momento profissional – abre a cabeça e a gente deslança – uma visão mais ampla do que o professor tem na sala de aula com outros conhecimentos – aprofundamento sobre as dificuldades da criança, quantidade de fatores que podem influenciar, combinação desses fatores, não vai ser um único fator que vai gerar*

*determinados problemas – os alunos resgatam, eles trazem, são coisas dinâmicas, processuais – dificuldade com o corte do trabalho psicopedagógico – fazer a criança crescer feliz e que consiga encarar a escola como uma coisa boa, que vai trazer sucesso para ela, que vai trazer felicidade - um trabalho de várias pontas frustração em cima de tu não consegues – falta do professor - Eu me sinto sempre em falta, sempre parece que tem alguma coisa me esperando, que eu tenho que buscar: um conhecimento, uma experiência diferente. Então, acho que este trabalho desperta, até por ele te apresentar a criança de maneira diferente, parece que sempre tu estás buscando mais, ele te desequilibra e tu ficas sempre querendo descobrir coisas novas e cada vez que vem uma criaturinha com um problema, tu ficas achando que tu podes fazer uma coisa a mais e tu ficas procurando, procurando, procurando (...) – a relação do afetivo com o cognitivo parece que deu uma mexida no meu processo interior e eu queria correr mais, e descobrir alguma coisa –construiu uma coisa diferente, tem uma concepção diferente que é fundamental na formação – mais do que qualquer seminário, qualquer curso porque foi na prática que se desenvolveu, na prática é que se conseguiu avançar –aquele momento na minha formação profissional foi muito importante –abre a cabeça e a gente deslancha – quanto mais conhecimento tu tens, mais conta tu te dás de que precisas de mais conhecimento – quero contar mais comigo mesma, então, eu quero ir à luta quero fazer Psicopedagogia – dificuldade de aprofundamento sem a presença do psicopedagogo na escola – quando discutíamos um texto, tínhamos dificuldade para entender, a gente buscava, pelo menos lia, tentava e na discussão do grupo tu ias esclarecendo algumas coisas, acho que isso é dificuldade também*

**Entrevista 1**

Quando a gente entrou com a veia da Psicopedagogia, parece que deu uma mexida no meu processo interior e eu queria correr mais, e descobrir alguma coisa

**Entrevista 7**

Mas tu construístes uma coisa diferente, tem uma concepção diferente que é fundamental na formação, naquele momento profissional. Mais do que qualquer seminário, qualquer curso porque foi na prática que se desenvolveu isso aí, na prática é que se conseguiu avançar.

Aquele momento na minha formação profissional foi muito importante, agora a gente se dá conta, que abre a cabeça e a gente deslança.

**Entrevista 5**

Para o professor – aí vai sendo uma coisa gradativa – quanto mais conhecimento tu tens, mais conta tu te dás de que tu precisas de mais conhecimento ainda e aquele professor, quanto menos conhecimento ele tiver mais simples ele vai achar que a dificuldade é porque ele está enxergando só aquela dificuldade ali

**Entrevista 1**

Hoje, sem a possibilidade de um trabalho de Psicopedagogia na escola, temos poucas possibilidades de aprofundamento teórico nesta área.

Eu tenho certeza que eu quero fazer uma pós em Psicopedagogia, que possa me ajudar para que eu não fique só esperando. É muito bom contar com outros profissionais, mas eu quero contar mais comigo mesma, então, eu quero ir à luta.

Eu acho que a gente tem que buscar mais, que temos procurar as pessoas, temos que conversar, que ler e estudar para não ficarmos naquela mesmice e achar: eu estou fazendo tudo o que eu posso, acho que a gente tem que fazer mais que pode. A escola não pode abraçar tudo, mas na área do conhecimento ela deve fazer mais do que está fazendo. Uma das dificuldades é a falta de tempo e a falta de dinheiro muitas vezes para investir naquilo que acreditamos.

### **Entrevista 7**

Até à nível de conhecimento, muitas vezes quando tu trazias um texto, quando a gente discutia um texto, tinha dificuldade para entender, a gente buscava, pelo menos lia; tentava e na discussão do grupo tu ias esclarecendo algumas coisas, acho que isso... é dificuldade também.

### **Entrevista 1**

quando a gente começou este trabalho com a Psicopedagogia que previa muito o trabalho com o corpo, do conhecimento histórico da criança, conhecimento corporal, levantar estas questões de dificuldade de aprendizagem, muito pelo lado emocional, considerando não só o cognitivo, a gente foi a fundo.

serviu para ver que no fundo tem mais coisas que a gente tem que investigar, E a Psicopedagogia nos dá esta possibilidade de ver que atrás tem muito mais coisas que tu tens que investigar para, pelo menos, tentar que eles avancem. A gente sente muita falta da nossa psicopedagoga na escola. Então, a gente tem uma supervisora que pega junto, mas aquele conhecimento que tu ( psicopedagoga ) tinhas, no caso, e que muitas vezes nos dava uma luz, nos ajudou muito.

## **Entrevista 2**

Acho que enriqueceu muito o meu trabalho. Tanto é, que eu acho importante que apesar de não ter tempo aqui na instituição para isso, eu faço fora da escola mesmo, porque eu acho importante para o meu trabalho conhecer o meu grupo de alunos, as famílias, grupo de pais que a gente trabalha, é fundamental, enriqueceu muito. A partir desse diagnóstico, a gente começa a atuar. A gente sabe que cada turma tem uma necessidade diferente, apesar delas estarem chegando com as mesmas dificuldades. Uma coisa que a gente constatou, justamente com o diagnóstico neste ano. Nas diferentes turmas, de diferentes idades, as dificuldades que estão chegando são parecidas. Então, acho que foi fundamental este trabalho, tanto é, que eu faço até hoje, valorizo e vou continuar, para que mude alguma coisa.

Do primeiro, todos ( as professoras) passaram por esta experiência e de segundo não. Então, a gente precisa de alguns pontos-chaves, até (...) no encaminhamento do trabalho, que eu acho que poderia melhorar, até para estas professoras conhecerem a história de vida dessa criança. família, de acompanhar, a gente conhece os alunos por toda a vida escolar deles, aqui na escola. Eles estão no segundo, terceiro, quarto ano e a gente continua acompanhando esta criança.

## **Entrevista 3**

Acho que é um marco na história da gente, um marco enquanto profissional, na história de primeiro ano de primeiro ciclo, acho que isso a comunidade enxerga e enxerga muito bem, tem retorno da comunidade e eu não consigo enxergar mais a educação sem conotações psicopedagógicas, não consigo. A minha falha é omissa. (...) sinto a tua falta, do teu trabalho enquanto profissional, enquanto colega, acho que a gente tinha muita identidade. Sinto falta da proposta da escola, acho que muitas

ações do ciclo podem se perder sem essas conotações e componentes e informações psicopedagógicas. Acho que a Psicopedagogia tem muito a contribuir para o ciclo, em especial, vendo toda a formação de professores, principalmente, nos ciclos finais. (...) não é uma dose milagrosa que resolve todos os males, mas auxilia muito o trabalho da gente. A gente não fica ansioso e tendo mais clareza, menos ansiedade e um trabalho coletivo com outra visão, tu consegues enxergar muito mais coisas que antes, sozinho, tu não conseguias enxergar (...)

Esse currículo psicopedagógico atenderia a família, atenderia o aluno, atenderia o professor e a escola como um todo.

#### **Entrevista 4**

Bom, eu conseguia, naquela época, organizar melhor até as propostas para a sala de aula e isso ajudou muito, não posso dizer que resolveu os problemas de todo mundo, mas eu me senti muito mais tranqüila porque eu sabia o que eu estava fazendo, eu não estava no escuro, eu sabia exatamente o que fazer para determinado aluno e claro que a aprendizagem fluiu muito melhor, avançava muito melhor, com muito mais tranqüilidade com esse trabalho, o cognitivo ia tranqüilo, com muitas questões resolvidas ou, pelo menos, mais trabalhadas com a criança, conseguiam se tranqüilizar. Em relação ao lado não só cognitivo, mas afetivo, são aquelas questões que incomodavam, aqueles problemas, e até questões que não apareciam de forma consciente, questões inconscientes que perturbavam, que incomodavam e a criança não se dava conta.

De forma geral, a gente consegui estabelecer essa linha de ação e o trabalho avançava melhor e com maior tranqüilidade.

que faz falta, faz

### **Entrevista 6**

O que eu considero é realmente a visão do trabalho, da aprendizagem das crianças enquanto processo

a gente foi se conscientizando de que cada criança tem o seu tempo de aprendizagem, tem que respeitar e, esse respeitar, não é o vamos deixar aquela criança, é realmente em que pontos ela parou, em que pontos ela não consegue avançar e que contribuições teóricas vão ajudar o professor a trabalhar aquilo, então eu acho que foi isso, a escola como espaço de trabalho e espaço de estudo, de investigação, é um espaço bem científico.

### **Entrevista 7**

Acho fundamental a questão do conhecimento, trazer esta visão de outra área. A questão do simbólico para mim ficou muito presente ... O Nível A, marcou muito a minha vida profissional ... porque enxerguei de uma outra forma até o próprio simbólico, ... , de que forma tu podes trabalhar isso, aquele momento de trabalhar aquelas questões foi fundamental para mim, para abrir a minha cabeça e enxergar de uma outra forma, abrir a visão mesmo e começar a ver que tem outras coisas que tu podes trabalhar e que vão te mostrar, que tu vai conseguir trabalhar com a criança para ela resolver simbolicamente as coisas, no grupo que ela está para conseguir avançar. Esse momento foi fundamental. Depois a contribuição, sempre, em cada momento de reunião que a gente fazia, tinha essa questão de poder trabalhar as questões psicopedagógicas, pensar juntos, trazer a questão do aluno individual, qual é a história dele, buscar entender aquilo ali, quais são as dificuldades que ele está enfrentando, de que forma tem que trabalhar aquele tipo de dificuldade. (...) é

fundamental e em diferentes áreas, (...) e faz parte de um processo, naquele momento foi uma alavanca que nos deu uma outra visão. Mas é aquilo, às vezes, a gente consegue avançar mais, às vezes tu tens mais dificuldades porque tu não tens a formação, o que dificulta.

mas tu construiste uma coisa diferente, tem uma concepção diferente que é fundamental na formação, naquele momento profissional. Mais do que qualquer seminário, qualquer curso porque foi na prática que se desenvolveu isso aí, na prática é que se conseguiu avançar.

Aquele momento na minha formação profissional foi muito importante, agora a gente se dá conta, que abre a cabeça e a gente deslança.

#### **Entrevista 5**

Acho que é muito importante, ela traz uma visão diferente, uma visão mais ampla do que o professor tem na sala de aula com outros conhecimentos, não com tanto aprofundamento sobre as dificuldades da criança, sobre a quantidade de fatores que podem influenciar, sobre a combinação desses fatores, não vai ser um único fator que vai gerar determinados problemas, sempre existem outros fatores interligados, acho que toda a questão de como enxergar a dificuldade e de como também manejar com essa dificuldade que é uma visão diferente do professor de sala de aula, que não tem essa formação.

#### **Entrevista 6**

O que eu reparo é que trabalhando francês com uma turma, lá adiante, determinadas coisas que a gente acaba trabalhando, enfoque do nome, tem algumas coisas de origem que eu acabo trabalhando, nomes franceses, eu explico a história dos nomes

deles, de onde vem. Uma ou outra criança sempre fala que isso aí a gente já trabalhou com a professora C., com a professora L.. (...)eles vivenciaram, eles lembram e como com o passar do tempo eles vão trocando de turma, (...), mas esses que a gente pega ainda são misturados e comparam: “a professora tal, disse tal coisa”, e é bem interessante isso, é uma coisa que não é fechada, é algo que se compõe ao longo da vida deles. Então, em determinada época pode ser que eles não tenham se apropriado completamente daquilo, mas se houver uma continuidade eles vão ter condições de se apropriar ao longo do tempo, mas tem que ser um trabalho efetivo.

Eles resgatam, eles trazem, é bem interessante. Aí se abre espaço, eles já começam a comparar com outras coisas que estão vendo.

(...) São coisas dinâmicas, processuais.

### **Entrevista 1**

(...) fazer a criança crescer feliz e que consiga encarar a escola como uma coisa boa, que vai trazer sucesso para ela, que vai trazer felicidade. Então, tem que ser um trabalho de várias pontas, várias pessoas pegando juntas, para cada uma, da sua maneira, cada um do seu jeito, mas procurando que aquela criança cresça. Eu acho que uma das coisas que caracteriza um grupo que passa por isso é a falta. Eu me sinto sempre em falta, sempre parece que tem alguma coisa me esperando, que eu tenho que buscar: um conhecimento, uma experiência diferente. Então, acho que este trabalho desperta, até por ele te apresentar a criança de uma maneira diferente, parece que sempre tu estás buscando mais, ele te desequilibra e tu ficas sempre querendo descobrir coisas novas e cada vez que vem uma criaturinha com um problema, tu

ficas achando que tu podes fazer uma coisa a mais e tu ficas procurando, procurando, procurando (...)

Eu acho que, realmente, a correria é um empecilho grande e também é um empecilho não termos pessoas com quem possamos contar nesse momento, a partir do corte deste trabalho de Psicopedagogia.

### **Entrevista 2**

A dificuldade de tempo, que a gente, por priorizar este trabalho e achar importante, a gente tem que fazer fora da instituição. Às vezes, é um trabalho minucioso, que demora, tem que analisar cada ficha, cada entrevista, então, demanda tempo, um mês quase, porque a gente tem outras realidades fora da escola. Então, no mínimo um mês para a gente conseguir organizar todos os dados que a gente conseguir organizar, todos os dados que a gente coleta e acho que algumas famílias são ausentes.

### **Entrevista 3**

Acho que as dificuldades foram tão pequenas, que a conquista foi tão grande, que as dificuldades ficam tão insignificantes. Acho que a dificuldade maior, para nós, era a questão do tempo. A gente queria, queria, queria mais, queria estudar mais, queria discutir mais, mas esbarrava no tempo, então, foi opção nossa, nós líamos em casa, fora do horário de trabalho, para quando chegasse aqui, nas reuniões e no tempo que tínhamos, só discutir para não perder tempo. Aí, vem a questão do desejo do professor, usar o horário fora do trabalho para estudar,

**Entrevista 4**

demorava muito para conseguir fazer o diagnóstico e aí eu acho que é uma dificuldade minha, porque eu deveria também saber mais para eu saber me virar sozinha para não depender só de uma pessoa e eu não sabia e não sei até hoje, então essa era uma dificuldade que eu tinha. Acho que consegui me apropriar de algumas coisas sim, mas como eu te disse, hoje eu não tenho autonomia para trabalhar. Muitas coisas eu não sei como resolver dentro da sala, muitas coisas mesmo.

**Entrevista 7**

Era difícil como até hoje, é difícil interagir com o grupo e tentar construir alguma coisa com o coletivo, acho que esse processo é difícil em função das diferentes concepções das pessoas, mas ao mesmo tempo é gratificante quando tu encontras um grupo onde as idéias fermentam e se consegue algum resultado, pouco ou muito, mas tu consegues um resultado nesse sentido. Acho que as dificuldades são da história de cada professor, são do grupo onde tu estás inserido, são pessoas diferentes, tem gente que consegue avançar mais e tem gente que não.

**Entrevista 1**

(...) muitas vezes, vem a frustração em cima de tu não conseguires. Acho que a falta que esta busca sempre traz, muitas vezes é esta frustração de não conseguir lidar com as faltas de muita gente.

## 2.1 Ação do psicopedagogo na instituição escolar

*É muito importante – importância no currículo por ciclos de formação – nossa formação é para trabalhar é o pedagógico – a Psicopedagogia, na escola, é fundamental – a gente está sentindo muita falta – é a figura s importante dentro do contexto ensino-aprendizagem – importante numa escola de periferia : situação sócio-política-econômica dessa comunidade – é a própria falta do professor, falta no sentido de formação – trabalho à nível de prevenção – trabalho à nível de dificuldade – o professor não pode fazer “achismo” em cima de uma coisa tão séria, que é o desenvolvimento da criança – funciona em duas vias: o psicopedagogo dentro da escola: a questão do auxílio ao professor no manejo com a turma, dando respaldo ao trabalho do professor e dando uma ajuda para essas famílias e essas crianças – em todas as escolas deveria ter um psicopedagogo – período bastante proveitoso – toda aquela parte de investigação e de análise dos dados do diagnóstico, de saber interpretar, saber fazer a leitura daqueles dados que apareciam nas entrevistas e conseguir chegar a uma linha de ação junto com a turma – propor atividades mais adequadas para determinados tipos de dificuldades – manter efetivamente um psicopedagogo, fundamentalmente na proposta por Ciclos de Formação pois as crianças não têm mais uma seriação, continuam e isso é uma preocupação porque nem sempre todo mundo está avançando – abrir o leque de informações e mostrar que a dificuldade não se concentra em um único ponto, aquilo é sinal de um processo –*

## **Entrevista 2**

É muito importante. Ainda mais com o novo trabalho que a gente está fazendo aqui no nosso município, a impressão que a gente tem é que as dificuldades vão aumentando a cada ano.

a nossa parte é mais pedagógica, nossa formação é para trabalhar com o pedagógico e a gente não dá conta de todo o contexto que tem para se dedicar ao pedagógico. a Psicopedagogia, na escola, é fundamental, a gente está sentindo muita falta.

## **Entrevista 3**

Acho que é a figura mais importante dentro do contexto ensino-aprendizagem. Primeiro, porque a gente trabalha numa escola de periferia. Esse componente é muito importante, a gente não pode desconsiderar, tendo em mente toda a situação sócio-política-econômica dessa comunidade

acho fundamental, é a própria falta do professor, falta no sentido de formação. Nós somos pedagogos, só. Se faz pedagogia, se faz um monte de coisas, mas a nossa função é a educação, a pedagogia. Essas outras coisas, que surgem nesse processo de ensino-aprendizagem, questões que surgem seja à nível de prevenção, seja à nível de dificuldade, precisam ter um profissional sim, que entenda disso, porque a gente não pode fazer “achismo” em cima de uma coisa tão séria, que é o desenvolvimento da criança. funciona em duas vias: o psicopedagogo dentro da escola: a questão do auxílio ao professor no manejo com a turma, dando respaldo ao trabalho do professor, também dando uma ajuda , para essas famílias e essas crianças. São duas vias importantes, tanto à nível do acompanhamento ao professor, como no acompanhamento da família.

acho que em todas as escolas deveria ter um psicopedagogo. (...)na minha visão, depois desse tipo de trabalho que a gente tentou construir e que foi por um período bastante proveitoso, deveria ter um psicopedagogo em cada escola

#### **Entrevista 4**

É toda aquela parte de investigação e de análise daqueles dados do diagnóstico. De saber interpretar, saber fazer a leitura daqueles dados que apareciam nas entrevistas e conseguir chegar a uma linha de ação junto com a turma. Propor atividades, tais atividades são mais adequadas para esse tipo de coisa por isso, por isso e por isso.

#### **Entrevista 6**

é fundamental e, principalmente, não só a questão de trabalhar só com a criança, em especial com o professor, que a gente encontra cada vez mais problemas.

as escolas têm que estar trabalhando, mantendo efetivamente um psicopedagogo. Eu acho, fundamentalmente, que na proposta por Ciclos de Formação esse trabalho é ainda mais necessário. Ainda mais que as crianças não têm mais uma seriação onde, se elas não dominavam determinados conteúdos, elas rodavam. Agora as crianças estão continuando e isso é uma preocupação porque nem sempre todo mundo está avançando, dominado realmente, o que se trabalha em sala de aula e certas coisas vão se acumulando e precisa bastante.

#### **Entrevista 5**

(...) a função principal do psicopedagogo é dar essa ajuda no sentido de mostrar, abrir o leque de informações e mostrar que a dificuldade não se concentra em um único ponto, quilo é um sinal de um processo, de uma coisa muito maior que está

aparecendo naquele fator, mas não significa que aquele ali seja o problema e sim uma imagem do problema que a criança está enfrentando.

## **2.2 Diagnóstico psicopedagógico**

*entrevista como pré-condição para trabalhar – dados da entrevista desvenda a criança – a entrevista é fundamental por dois momentos: a coleta de dados e o vínculo com a família – importância da entrevista para detectar as dificuldades do grupo – são questões que vem com a criança e que de alguma forma a escola tem que intervir – a entrevista ajuda para a gente observar o lugar que aquela criança ocupa dentro da casa dela – fundamental conhecer a realidade do aluno, a vida dele, a história de vida dele e a cultura - professora fazendo esse contato prévio com a família tem outro tipo de visão da realidade – vai começando a estabelecer relações para entender as dificuldades que aparecerem em sala de aula tu*

*avaliação a nível geral – nível de alfabetização – matemática – desenho – expressão no grupo – organização dentro do espaço da escola, na sala de aula, no pátio – leitura – conhecimento de letras – conhecimento de números – quantificação – provas de conservação – uso de ficha diagnóstica – autonomia – a história do aluno – relacionamento como grupo e a professora – oralidade – escrita – letra maiúscula – letra minúscula – construção de frases – construção do número – figuras geométricas observação – comparação – classificação – desenho da pessoa – desenho da família – seriação – conservação – pensamento lógico-matemático – reação deles quando eles enfrentam alguma dificuldade – correspondência termo a termo – inclusão hierárquica –*

*corpo – que hipóteses a criança tem – relações que a criança faz com letra e número – integração com o grupo – socialização – expressão oral e escrita – linguagem – brinquedo – jogo – dossiê – observação*

### **Entrevista 3**

Primeiro, eu não consigo trabalhar sem fazer a entrevista antes, é pré-condição para conseguir trabalhar porque em cima dos dados dessa entrevista tu coletas os dados, desvenda a criança.

A entrevista é fundamental, para mim, por esses dois momentos: a coleta de dados e o vínculo com a família para dar encaminhamento de algumas coisas.

### **Entrevista 2**

Eu acho muito importante aquele diagnóstico que nós fazíamos da turma e até hoje a gente faz, inclusive, porque a gente tem bem uma visão geral do que mais trabalhar, qual é a maior dificuldade da turma e que se apresenta no dia-a-dia, através das atitudes das crianças, dos trabalho.

deveria ser feito preventivo, mas quando chegam aqui as coisas já estão antecipadas. Então, a gente tenta resolver o que é apresentado. São questões que vem com a criança e que de alguma forma a escola tem que intervir.

### **Entrevista 5**

a entrevista ajuda para a gente observar o lugar que aquela criança ocupa dentro da casa dela, quem ela é, o valor que ela tem, o papel que ela tem dentro da casa. A gente percebe na entrevista e aí reforça o que a gente pode trabalhar no laboratório, tentando reforçar a auto-estima da criança, tentando estimular e a gente passa para a

professora da turma para que ela também procure trabalhar esse lado, para ver se a criança também avance na sala.

### **Entrevista 7**

Acho que é fundamental conhecer a realidade do aluno, a vida dele, a história de vida dele e a cultura também, existem diferentes tipos de cultura, e nesse contato prévio com a família, a professora fazendo esse contato prévio com a família tem outro tipo de visão da realidade, ele vai começando a estabelecer relações e vai começando a entender e na hora que aparecer alguma coisa em sala de aula tu vai ter essa visão do diagnóstico da tua turma e saber por onde anda a coisa, a forma como eles pensam

a gente fez uma avaliação mais a nível geral, qual o conhecimento deles a nível de alfabetização, de matemática, de desenho, de se expressar no grupo. questão da organização deles

avaliação 4 palavras e 1 frase, para ver em que nível estavam, leitura também, conhecimento de letras, conhecimento de números, quantificação, provas de conservação, para ter um material bem completo, fizemos a nossa ficha diagnóstica.

Fizemos essa ficha diagnóstica com esses conhecimentos escolares, digamos assim, e eu fiz com as entrevistas porque era referência de cada aluno, para ter uma visão do grupo, estabeleci relações

a questão da autonomia

Acho importante para o professor até para saber lidar com o aluno, saber a história dele.

### **Entrevista 6**

primeiro se precisa sentir da turma qual é a relação entre eles, como eles se enxergam, se é que eles se enxergam

questões da oralidade, questões escrita

eu já parto investigando o alfabeto, o que eles conhecem, letra maiúscula, letra minúscula, até a questão de como eles estão na construção de frases, no reconhecimento das palavras

A questão da matemática também, da construção do número, figuras geométricas e principalmente se a criança consegue fazer aquela questão do observar, pois a observação, comparação, classificação, (...)

### **Entrevista 5**

(...) o desenho da pessoa, desenho da família(...) testagem de classificação, dependendo da faixa etária, classificação, seriação, conservação, a testagem da psicogênese, ver em que nível da lecto-escrita (...) o texto.

A questão da matemática, pensamento lógico-matemático.

### **Entrevista 4**

eu observo muito a maneira como ele se relaciona com os colegas, a maneira como ele interage no grupo quando estão trabalhando, a reação deles quando eles enfrentam alguma dificuldade e não conseguem fazer alguma coisa, o jeito deles chegarem até a professora, chegam com medo ou mais à vontade e depois toda a parte cognitiva do tipo do desenho, a fase da escrita, a questão do lógico-matemático, a conservação do número, a quantificação e classificação e seriação e aí eu vou observando, mas uma forma bem superficial.

A classificação e a seriação eu tenho fazer, mas acaba sendo mais geral. Isso é uma das coisas que eu procuro saber nos pareceres dos relatórios de avaliação do ano anterior. A medida que eu vou lendo os relatórios, as entrevistas, eu vou anotando alguma coisa.

### **Entrevista 3**

a gente trabalha o lógico-matemático, a escrita, a história deles, os cuidados, que seria a parte científica, em relação ao corpo (...) as partes do corpo. Dentro do lógico-matemático, muito vinculado a escrita: o seu nome (...) letra inicial, letra final, quantas letras, letras que tem no meu nome, no nome do colega

A questão da quantificação, a questão da classificação, a questão da correspondência termo a termo, a inclusão hierárquica, todo esse processo para a construção no número, da mesma forma que acontece na escrita, ver em que nível a criança se encontra.

(...) se essa criança já consegue seriar, se já consegue quantificar, se faz contagem, que hipóteses, que relações ela faz com letra e número. (...)até porque este trabalho nosso não é de massa.(...) Mas no geral a gente também faz estas avaliações, seja a nível de jogos coletivos ou não.

nesta questão lógico-matemática também a gente tem que saber em que hipótese, que conceitos que a criança está tendo naquele momento, para acontecer a minha intervenção, para ela poder avançar nesse processo (...)Então, a minha intervenção é individual de cada um.

## **Entrevista 2**

Em primeiro lugar, é a entrevista individual com a família, depois o contato direto com a criança, acho que a adaptação é muito importante para as crianças.

Integração com o grupo, socialização, expressão oral e escrita, linguagem, relacionamento com colegas, com a professora, como a criança se organiza dentro do espaço da escola, na sala de aula, no pátio, como é que é o brinquedo. (...) a turma, o grupo e individualmente, para perceber o conjunto da criança. Principalmente, a observação, a coleta de dados da entrevista, coleta de dados que a gente faz em sala de aula com os materiais das crianças, observação direta.

A construção do número, quantificação, seriação, classificação. (...)

## **Entrevista 7**

a gente tem o dossiê que auxilia previamente o conhecer, sem antes ter entrado em contato. O dossiê tem entrevistas, tem todo o material dele, tem toda a história de vida dos alunos que eram da escola. Os que não eram da escola, a gente continua fazendo as entrevistas, chamamos para entrevistar, para ter esse conhecimento prévio da realidade.

Acho que isso, através do jogo, do trabalho que a gente faz em sala de aula a gente vai observando