

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
SIMONE CASSIANI**

**A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO EM GRUPOS DE
APOIO.**

CAMPINAS – SP

2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO EM GRUPOS DE
APOIO.**

AUTOR: SIMONE CASSIANI

ORIENTADOR: ROSELY PALERMO BRENELLI

CAMPINAS – SP

2009

iii

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C273p	Cassiani, Simone. A psicopedagogia no contexto escolar : um estudo em Grupos de Apoio / Simone Cassiani. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009. Orientador : Rosely Palermo Brenelli. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Psicopedagogia institucional. 3. Grupos de apoio. I. Brenelli, Rosely Palermo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	09-162/BFE

Título em inglês : The psycho educational in the school context : a study in Support Groups

Keywords: Learnign difficulties ; Institutional psycho educational ; Support Groups

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Rosely Palermo Brenelli (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Prof^a. Dr^a. Jussara Cristina Barboza Tortella

Data da defesa: 26/06/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : simonecassiani@uol.com.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

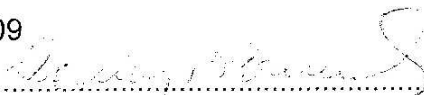
**A PSICOPEDAGOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO EM GRUPOS DE
APOIO.**

Autor: Simone Cassiani
Orientadora: Rosely Palermo Brenelli

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Simone Cassiani e aprovada pela Comissão Julgadora.

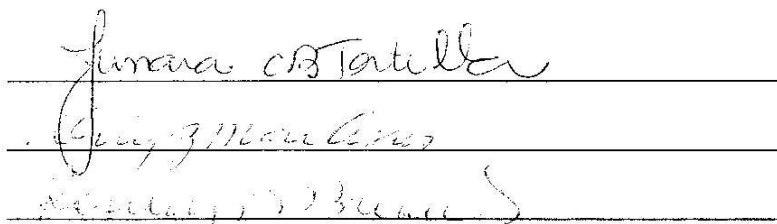
Data: 26/06/09

Assinatura:



Orientadora: Rosely Palermo Brenelli

COMISSÃO JULGADORA:



2009

*Dedico esse trabalho aos mestres da minha vida:
meu pai e minha mãe.*

AGRADECIMENTO

AGRADEÇO, primeiramente, a Deus. Ele que me guiou, me deu forças e me fez acreditar que era possível!

Aos meus pais, que a vida inteira não mediram esforços para proporcionar um estudo de qualidade e sempre me incentivaram, mesmo sem saber o quanto o mestrado era importante pra mim. Por estarem comigo nos dias difíceis e nos dias de alegria, por comemorar cada etapa concluída, desde o processo seletivo até a defesa, e por compreenderem o gosto pela pesquisa acadêmica.

À minha irmã, por renunciar ao computador durante muitas noites e finais de semana e por me aturar e me incentivar nos dias de aflição. Por comemorar cada etapa vencida e por acreditar e torcer por mim.

Aos meus amigos que sempre me compreenderam e não deixaram de “ser” amigos simplesmente porque eu não estava tão presente na vida deles. Pelo incentivo, pelas horas dedicadas e por serem meus amigos.

À minha orientadora, Prof^a Rosely, por ser uma pessoa tão especial, compreensiva e amiga em todos os dias dessa nossa jornada. Pelo exemplo de profissional e pessoa. Por ter me auxiliado em todos os momentos e por confiar e acreditar no meu trabalho.

Às professoras Orly e Jussara, pela contribuição no exame de qualificação com orientações valiosas e pelas palavras que me motivaram a buscar cada dia mais.

Aos professores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação que contribuíram para minha formação acadêmica, especialmente as professoras Selma e Evely, do GEPESP, e à professora Telma que atendeu prontamente o convite para a leitura deste trabalho.

Aos funcionários da Biblioteca e da Secretaria da Pós-Graduação que sempre estiveram prontos e atentos para me ajudar e me orientar nos momentos de dúvidas.

À Eliete, que sempre me apoiou, me incentivou e mostrou que esse caminho era possível. Um exemplo de profissional e amiga, que abriu as portas da Secretaria Municipal de Educação para a realização do meu trabalho e da minha pesquisa.

Às amigas da SME que estiveram sempre presentes a cada desafio e a cada conquista. Sinto não poder listar cada uma, mas de modo especial agradeço por cada momento juntas.

À psicopedagoga e às especialistas das escolas da rede municipal que disponibilizaram os materiais para a realização dessa pesquisa.

Enfim, a todos que contribuíram para a finalização desse trabalho seja com material, com palavras, com ensinamentos, com motivação, e especialmente, com aquelas perguntas que me fizeram parar para pensar. Muito obrigada!

“A cada dia que vivo, mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos, nas forças que não usamos, na prudência egoísta que nada arrisca e que, esquivando-nos do sofrimento, perdemos também a felicidade”.

Carlos Drummond de Andrade

LISTA DE FIGURAS

- 1 – Freqüências para o total de dificuldades de alunos de Língua Portuguesa de 1ª série.
- 2 – Porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial.
- 3 – Freqüências para o total de dificuldades de alunos de Língua Portuguesa de 2ª série.
- 4 – Porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial.
- 5 – Freqüências para o total de dificuldades de alunos de Matemática de 1ª série.
- 6 – Porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial.
- 7 – Freqüências para o total de dificuldades de alunos de Matemática de 2ª série.
- 8 – Porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial.
- 9 – Porcentagens para o total de alunos promovidos e retidos.

LISTA DE QUADROS

I – Atividades no trabalho psicopedagógico.

II - Atividades e estudos direcionados nas capacitações aos professores do Grupo de Apoio.

LISTA DE TABELAS

- I – Distribuição dos alunos de acordo com as dificuldades apontadas pelos professores no encaminhamento ao Grupo de Apoio.
- II – Categorização das Dificuldades de Língua Portuguesa – 1ª série – Diagnóstico Inicial.
- III – Categorização das Dificuldades de Língua Portuguesa – 2ª série – Diagnóstico Inicial.
- IV – Categorização das Dificuldades de Matemática – 1ª série – Diagnóstico Inicial.
- V – Categorização das Dificuldades de Matemática – 2ª série – Diagnóstico Inicial.
- VI – Categorização das dificuldades de Língua Portuguesa - 1ª série - avaliação do desempenho final.
- VII – Categorização das dificuldades de Língua Portuguesa - 2ª série - avaliação do desempenho final.
- VIII – Categorização das dificuldades de Matemática - 1ª série - avaliação do desempenho final.
- IX – Categorização das dificuldades de Matemática - 2ª série - avaliação do desempenho final.
- X – Comparação entre o diagnóstico inicial (para encaminhamento) e avaliação do desempenho final em Língua Portuguesa – 1ª série.
- XI – Comparação entre o diagnóstico inicial (para encaminhamento) e avaliação do desempenho final em Língua Portuguesa – 2ª série.
- XII – Comparação entre o diagnóstico inicial (para encaminhamento) e avaliação do desempenho final em Matemática – 1ª série.
- XIII – Comparação entre o diagnóstico inicial (para encaminhamento) e avaliação do desempenho final em Matemática – 2ª série.
- XIV – Frequência dos professores nas capacitações do Grupo de Apoio.
- XV – Número de orientações recebidas por professor.
- XVI - Resultado final - 1ª série.
- XVII – Resultado final - 2ª série.

RESUMO

Os objetivos centrais da presente investigação foram descrever a atuação psicopedagógica em grupos de apoio para alunos com dificuldade de aprendizagem numa rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo e verificar se esses alunos encaminhados apresentaram evolução no rendimento escolar. Por ser uma pesquisa documental foram utilizados documentos e registros de 07 (sete) escolas de Ensino Fundamental, referentes a 128 (cento e vinte e oito) alunos de 1ª e 2ª séries que freqüentaram o Grupo de Apoio, em 2006 (dois mil e seis), por no mínimo três bimestres, cujas dificuldades se centravam nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática. Os documentos e descrições permitiram realizar uma análise sobre a forma de os professores encaminharem seus alunos com dificuldades de aprendizagem aos Grupos de Apoio, caracterizando as dificuldades como genéricas e específicas. Os registros dos documentos possibilitaram considerar a atuação psicopedagógica de forma geral na rede de ensino, o acompanhamento específico aos professores do Grupo de Apoio e as capacitações oferecidas a eles. Com os documentos relativos às atas finais, o desempenho dos alunos e o resultado de promoção e retenção foram analisados. Os dados demonstraram que houve uma redução significativa nas dificuldades apresentadas pelos alunos nos aspectos referentes à leitura e escrita e ao lógico-matemático, além de outras habilidades subjacentes ao ato de aprender. A atuação psicopedagógica analisada revela as atribuições da psicopedagoga frente às escolas, o enfoque dado à formação continuada dos professores que atuam com os alunos nos Grupos de Apoio e o acompanhamento direcionado junto ao professor destes grupos. O índice de promoção não alcançou a totalidade dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio, sendo 48,1% e 59,2% na 1ª e 2ª série respectivamente. Nesse sentido, não houve resultado estatisticamente significativo na recuperação de todos os alunos, entretanto as dificuldades de aprendizagem foram reduzidas na maioria das categorias quando comparadas entre o diagnóstico inicial e avaliação final do desempenho dos alunos, na perspectiva do professor da sala regular. Esses resultados revelam a importância do psicopedagogo institucional na orientação conjunta das atividades escolares.

Palavras-Chave: Dificuldade de Aprendizagem; Psicopedagogia Institucional; Grupo de Apoio.

ABSTRACT

The main objectives of the present work were to describe the psycho educational performance of students with learning difficulties, attending support groups in a chain of municipal schools located in the country side of the state of São Paulo, as well as verifying whether such students showed any improvement in their academic performance. As a documental research, it was used reports and records from seven primary schools concerning one hundred twenty-eight students in first and second grades who had attended the support groups in 2006 for at least one semester and a half, whose difficulties were mainly in Portuguese Language and Mathematics. After analyzing the documents and descriptions, the teachers sent their students with learning difficulties to the support groups, pointing out as generic and specific difficulties. The reports also allowed to consider the psycho educational performance in a general way in the teaching chain, the specific follow up of the teachers working in the support groups as well as the professional qualifications offered to them. With the documents concerning the final minutes, the students' performance and the results of promotion and retention were analyzed. The data showed a significant decrease regarding the students' difficulties in reading and writing as well as in the logic of mathematics, apart from other learning skills. The psycho educational performance analyzed, shows the psycho educationalist' work on the face of schools, the importance given to the constant education of the support group teachers as well as the follow up of the teacher in such groups. The promotion rate did not reach all the students who attended the support groups being 48,1% and 59,2% in first and second grades respectively. This way, one cannot statistically state that all the students overcame their difficulties however, the learning difficulties were significantly reduced in most of the categories when comparing from the initial diagnosis to the final evaluation of the students' performance, from the view of a regular class teacher. The results show the importance of the institutional psycho educationalist working along in the school activities.

Keywords: Learning Difficulties Institutional Psycho Educational, Support Groups.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. A PSICOPEDAGOGIA	05
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO	05
1.2 A DEFINIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA	07
1.3 CAMPOS DE ATUAÇÃO	10
1.3.1 A Psicopedagogia institucional	11
1.3.2 A Psicopedagogia clínica	14
1.3.3 A Psicopedagogia empresarial e hospitalar	15
1.4 PRÁTICAS DA ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	16
1.5 DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	18
2. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	25
2.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	25
2.2 APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO	32
2.3 DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR	39
2.4 AS INTERAÇÕES SOCIAIS E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	43
3. DELINEAMENTO DO ESTUDO – GRUPO DE APOIO: DA LEGISLAÇÃO AO TRABALHO NA ESCOLA	47
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	47
3.2 O ESPAÇO DA PESQUISA	49
3.3 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA	51
3.4 OBJETIVOS	52
3.5 MÉTODO	52
3.5.1 Organização dos documentos: constituição da amostra	54
3.5.2 Caracterização geral das escolas	54
3.6 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	55
3.7 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	56
4. RESULTADOS	59

4.1. IDENTIFICAÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM APRESENTADAS PELOS ALUNOS QUE FREQUENTARAM O GRUPO DE APOIO	59
4.1.1 Dificuldades iniciais dos alunos apontadas pelos professores das classes regulares	59
4.1.2 Dificuldades identificadas na avaliação final dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio	69
4.1.3 Comparações entre o diagnóstico inicial e avaliação final	75
4.1.3.1 Comparações entre o diagnóstico inicial e avaliação final na disciplina de Língua Portuguesa	76
4.1.3.2 Comparações entre o diagnóstico inicial e avaliação final na disciplina de Matemática	83
4.2 ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA	89
4.2.1 O trabalho psicopedagógico na Rede Municipal de Ensino	89
4.2.2 O trabalho psicopedagógico nas capacitações aos professores do Grupo de Apoio	91
4.2.3 Registros de acompanhamento psicopedagógico aos professores do Grupo de Apoio.	94
4.3 DESEMPENHO FINAL DOS ALUNOS ENCAMINHADOS AO GRUPO DE APOIO	101
4.3.1 Resultado Final – Alunos Promovidos e Retidos	101
DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	121
1 – Termo de Consentimento - Secretaria Municipal de Educação	
2 – Termo de Consentimento - Direção das Unidades Escolares	
3 – Termo de Consentimento – Psicopedagoga	
4 – Fichas de encaminhamento dos alunos para o Grupo de Apoio	
5 – Registros de acompanhamento da psicopedagoga	
6 – Registros de acompanhamento da psicopedagoga	
7 – Atas Finais do Conselho de Classe	

INTRODUÇÃO

A realidade da escola pública tem deixado muitos pais e professores preocupados com o baixo rendimento escolar apresentado pelos alunos. Atualmente, muito tem se discutido sobre os problemas e as dificuldades de aprendizagem. Essa problemática envolve pais, professores, especialistas das Unidades Escolares, educadores, enfim, todos os que se preocupam com a educação pública, mas abarca, principalmente, alunos que não sabem ler e escrever, não conseguem resolver problemas que envolvem o raciocínio lógico-matemático. Na tentativa de minimizar o problema, além de freqüentar a classe regular, esses alunos são encaminhados aos grupos de apoio ou reforço escolar.

Esses grupos de apoio ou reforço escolar têm como objetivo garantir a todos os alunos oportunidades de aprendizagem, tendo como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada um dos discentes. Esse estudo de reforço se caracteriza por atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e para a consolidação de aprendizagem efetiva e bem sucedida a todos os alunos. Previsto na legislação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, cabe aos municípios baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (artigo 11, inciso III) e prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento (artigo 13, inciso V).

Na década de 90, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo propôs a criação de classes de aceleração da aprendizagem, baseada no programa do Ministério da Educação, visando avanços reais na aprendizagem desses alunos, e sua conseqüente reintegração no percurso regular do Ensino Fundamental. A Proposta Pedagógica de Classes de Aceleração tinha por objetivo recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem idade e série. Essa situação se refere a alunos que, após diversas retenções, perderam sua turma de origem e acabaram por acompanhar alunos mais novos com interesses diversos aos seus.

Essas classes de aceleração foram criticadas e o que se alegou foi que elas se transformaram, por vários motivos, em verdadeiros quadros de exclusão escolar dentro da própria escola. Em relação à prática pedagógica, muitas vezes, os professores aplicavam os mesmos métodos de alfabetização utilizados com esses alunos quando estavam na classe regular, ou seja, algo que já não havia dado certo anteriormente. Em termos sociais, no espaço da escola, esses

alunos formavam um grupo de excluídos, tendo em vista que representavam a “turma dos fracassados”. (RAMOS, 2007).

A autora defende a idéia de que esse trabalho deve ser feito dentro e fora da aula regular contemplando as dificuldades específicas de cada criança. Ambos os professores, o da classe regular e o da recuperação, devem estar preparados para identificar e criar meios de solucionar os problemas. Devem também trocar impressões sobre o desenvolvimento dos alunos em questão. O trabalho de recuperação deve ser feito no contra-turno escolar, dispensando assim qualquer possibilidade de excluir o aluno da interação com seus pares.

Bergamin (1997) aponta que as classes de aceleração precisam estar articuladas com outras políticas sociais para dar resultados. Além disso, ela acha imprescindível que haja mais investimentos no ensino regular para evitar o fracasso escolar. Destaca ainda que apesar de só haver alguns estudos isolados sobre o resultado dessas políticas, eles mostram que a grande maioria dos alunos que freqüentou essas classes recuperaram a auto-estima e a capacidade de aprender. De forma geral, as avaliações feitas depois que eles acabaram de freqüentar as classes de aceleração e voltaram para o ensino regular indicaram que o desempenho em relação aos outros estudantes foi um pouco abaixo, mas não muito diferente. Eles mostraram atitudes mais adequadas para a realização das tarefas, interesse, autonomia, respeito e cooperação. A autora também destaca que os resultados não foram tão bons em situações em que os alunos não estavam alfabetizados. Houve programas de aceleração que precisaram primeiro alfabetizar os estudantes para depois colocá-los em classes de aceleração. Também houve dificuldade para a inserção dos alunos em algumas classes do ensino regular. Os professores que os recebiam não tiveram uma preparação para poder dar continuidade a esses programas. Como as classes de aceleração ofereciam condições especiais aos alunos, como turmas menores, professores mais bem-preparados e materiais especiais, quando eles voltaram para aquelas condições mais vulneráveis e massificadas do sistema, muitas vezes se perdiam na continuidade.

O documento de avaliação do Ministério da Educação (Brasil, 1998) destaca que a grande maioria dos alunos efetuou conquistas na aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, resgatando anos de sucessivos fracassos na escola: ler e escrever, fazer estimativas numéricas, usar o dicionário, fazer pesquisa em revistas e jornais, analisar o bairro pelo estudo do meio foram aquisições cuja qualidade reflete ganhos no processo e no produto. A análise dos textos produzidos por esses alunos revelou qualidade, em alguns casos, superior à dos alunos das classes

comuns. Ao lado desses ganhos reais relacionados ao produto, trabalhar em grupos, desenvolver autonomia no trabalho individual e ter consciência dos próprios progressos e dificuldades constituíram outras dimensões dessas aquisições. Essas conquistas tornaram possível a recuperação da auto-estima e da confiança na sua capacidade de aprender, e geraram nova atitude em relação à escola: passaram a gostar de freqüentá-la, após anos de sentimentos de ódio e medo.

Podemos ressaltar que as políticas públicas para as dificuldades de aprendizagem não são recentes no âmbito educacional. No entanto, mais do que tê-la, é preciso implementá-la de maneira clara e objetiva. As classes de aceleração tiveram um fim com a reestruturação do sistema de ensino estadual para a progressão continuada, que acabou com a retenção nas séries iniciais.

Atualmente, o Estado de São Paulo lançou o Programa Ler e Escrever para impedir que as crianças prossigam na escola sem desenvolverem adequadamente suas habilidades de leitura e escrita e desenvolveu o PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I – para as 3ª e 4ª séries. Assim, pelo projeto são criadas turmas especiais, com número reduzido de alunos, que contarão com um currículo adaptado às necessidades das crianças que chegaram a estas etapas de ensino sem possuírem plena desenvoltura para ler ou escrever.

O Programa Ler e Escrever (São Paulo, 2007) inclui ações destinadas ao cumprimento das metas do plano para a Educação lançado pelo governo paulista em agosto de 2007. Segundo o programa, investir na qualidade da formação de base é essencial para que as crianças possam desenvolver, adequadamente, suas potencialidades, abrindo, assim, possibilidades de construção de um futuro com perspectivas de inserção social muito mais amplas. Dessa forma, ao implementar o programa, a Secretaria de Estado da Educação age efetivamente na consolidação de soluções que permitirão a melhoria das condições de ensino em toda a rede estadual. O programa aprofunda as ações destinadas à melhoria da qualidade da Educação, agindo efetivamente no cotidiano das escolas e das salas de aula, indicando alternativas didáticas, pedagógicas, de gestão, além de prover os materiais específicos para cada série e educador.

Enfim, as Classes de Aceleração e o Projeto Ler e Escrever são exemplos de investimentos realizados pela rede estadual de ensino, resgatam formas de reduzir as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Porém, não há um acompanhamento psicopedagógico que promova discussões com os professores acerca dessas dificuldades e o que e como fazer para saná-las. Esse é o foco desta pesquisa, que julga necessário o investimento em estudos de recuperação em

horário extraclasse, a fim de, além de mobilizar professores e especialistas, trabalhar a singularidade do aluno e a especificidade da sua dificuldade, sem tirá-lo da sala de aula regular, promovendo assim uma educação para todos.

Dessa forma, o presente trabalho tem como um dos objetivos descrever a atuação psicopedagógica institucional em Grupos de Apoio para os alunos com dificuldade de aprendizagem numa Rede Municipal de Ensino do Interior do Estado de São Paulo, que procurou adequar o sistema de ensino a uma proposta que esclarecesse e direcionasse as diretrizes de trabalho dos Grupos de Apoio. Tem ainda como objetivo central verificar se os alunos encaminhados ao Grupo de Apoio apresentaram evolução no rendimento escolar.

No primeiro capítulo, faremos uma contextualização histórica da Psicopedagogia, perpassando pelos campos de atuação institucional, clínica, empresarial e hospitalar. Discutiremos as práticas de atuação e as especificidades do diagnóstico e da intervenção psicopedagógica.

Daremos enfoque aos conceitos e definições das dificuldades de aprendizagem no segundo capítulo, no qual destacaremos a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo de acordo com a perspectiva piagetiana e, por fim, faremos a caracterização da dificuldade de aprendizagem no contexto escolar e o enfoque da literatura às interações sociais.

De acordo com a trajetória do Grupo de Apoio, desde a legislação até o trabalho na escola, apresentaremos o delineamento desse estudo no terceiro capítulo. No quarto capítulo mostraremos os resultados dos dados coletados e a análise acerca do que foi encontrado nos documentos. A atuação psicopedagógica institucional destacada neste trabalho poderá contribuir com os sistemas de ensino na busca da melhoria da qualidade da educação, uma vez que este estudo procura discutir a importância do psicopedagogo na instituição escolar e suas atribuições. Nos termos de gestão educacional, os profissionais poderão buscar como se deu a constituição deste trabalho na rede municipal de ensino e as principais funções desse profissional na escola. É a partir disso que o psicopedagogo institucional constrói uma característica profissional de reintegrar os alunos com dificuldades de aprendizagem na sala de aula.

1. A PSICOPEDAGOGIA

Este capítulo traz um histórico da Psicopedagogia, discorre sobre as práticas de atuação e trata da caracterização do processo de diagnóstico e intervenção psicopedagógica. Investigações como as de Saravali (2005) sobre a dificuldade de aprendizagem descrevem que esse é um campo amplo e muitas vezes ambíguo e confuso. Entretanto, a cada dia vemos que cresce o número de alunos, nos sistemas de ensino, caracterizados como tendo dificuldades de aprendizagem. São encaminhados e rotulados como crianças que não têm sucesso na vida escolar. Esse fato tem encontrado ressonância na explosão de cursos de especialização, em Psicopedagogia, que, teoricamente, formará o profissional que deverá lidar com as questões relacionadas ao processo de aprender. Esse processo será tratado no próximo capítulo.

1.1 Contexto Histórico

As obras de profissionais da área médica, publicadas na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, segundo Masini (1993), enfatizavam as causas orgânicas para os comprometimentos escolares apresentados pelos alunos. Procuravam identificar no aspecto físico as dificuldades do aprendiz, evidenciando a Educação Especial e a Psicopedagogia. Esses profissionais acentuaram, na ação educativa, a questão de saber como tratar, tornando a ação do pedagogo vinculada à do médico. Nessa vertente, em 1946, criou-se na França o primeiro Centro Psicopedagógico com o objetivo de desenvolver um trabalho cooperativo médico-pedagógico às crianças com problemas escolares ou de comportamento. A responsabilidade pelo diagnóstico cabia ao médico, que examinava os resultados da investigação familiar, condições de vida, atmosfera familiar, relações conjugais, métodos educativos e resultados de teste de QI (ressalta-se que na década de 40 e 50 os testes de inteligência eram considerados de alta credibilidade). Após o diagnóstico, a orientação para a reeducação ou para a terapia era também realizada pelo médico. Entretanto, havia casos que dispensavam a orientação terapêutica, por razões de problemas sensoriais detectados nos alunos. Nesse enfoque, o diagnóstico pedagógico visava esclarecer a inadaptação escolar e social e corrigi-la. Já nas décadas de 60 e 70, na Europa, e de 80, no Brasil, a ênfase ao aspecto social ligado ao fracasso escolar ganha dimensões mais efetivas, tais como as condições socioculturais, familiares, desnutrição, dentre outras.

A Psicopedagogia foi fortemente influenciada pela literatura francesa e, de acordo com Bossa (2007), deu origem às orientações psicopedagógicas argentinas. Devido à proximidade geográfica, Brasil – Argentina, e ao acesso fácil à língua e à literatura, essas orientações influenciaram a prática psicopedagógica brasileira. Professores e pesquisadores argentinos, por meio de grupos de estudo, começaram a difundir a Psicopedagogia, no Brasil. Em 1970, surgiram os primeiros cursos de especialização em Psicopedagogia no Brasil, idealizados para complementar a formação dos psicólogos e educadores que buscavam soluções para as dificuldades escolares apresentadas pelos estudantes. Em 1984, ocorreu o 1º Encontro de Psicopedagogos, em São Paulo, representando um avanço para outros grupos e centros de formação em Psicopedagogia. Nesses cursos eram tratados temas como: a criança problema em uma sala comum, dificuldades escolares, pedagogia terapêutica e problemas de aprendizagem escolar. Psicólogos, pedagogos e profissionais das áreas afins participavam desses cursos em busca de subsídios para agir em relação às crianças que não respondiam às solicitações da escola. Então, eram mais voltados à Educação do que à medicina e à psicologia. O primeiro curso foi criado em 1979 no Instituto Sedes Sapientiae, em São Paulo. A partir de 1990, os cursos de especialização lato sensu em Psicopedagogia, multiplicaram-se pelo país, tanto nas instituições privadas como nas públicas.

Concordamos com Bossa (2007), quando ressalta que o número de cursos comprova o interesse pela Psicopedagogia, mas aponta preocupação quanto ao fato de haver proliferação de cursos que ofereçam formação precária, habilitando profissionais mal formados, com certificados em mãos. Para a autora, a Psicopedagogia surgiu com o compromisso de contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e identificação dos fatores facilitadores e comprometedores desse processo, com vistas a uma intervenção. Nesse caso, a formação inadequada do profissional viria frustrar as expectativas e inviabilizar as possibilidades reais de contribuição dessa nova área de estudo.

Alguns pontos em comum na história da Psicopedagogia, no Brasil e na Argentina, são destacados por Bossa (2007), como a atividade prática, que teve início antes da criação dos cursos, nos dois países. A prática surgiu da necessidade de contribuir na questão do fracasso escolar. Inicialmente, o exercício psicopedagógico apresentava um caráter reeducativo, assumindo ao longo do tempo um enfoque terapêutico; a Psicopedagogia nasce com o objetivo de um trabalho na clínica e vai ampliando a sua área de atuação até a instituição escolar, ou seja, vai

da prioridade curativa à preventiva; encontra terreno fértil nesses dois países, em função da demanda que lhe deu origem.

Além disso, deve ser considerado o fato de que as práticas, em ambos os países, assemelham-se, em muitos pontos, visto que o referencial teórico adotado pelos brasileiros está fortemente marcado por influências argentinas. A formação também deve ser levantada, já que na Argentina os cursos de Psicopedagogia são de graduação com duração de cinco anos, representando uma maior possibilidade de práticas de qualidade. Saliente-se ainda que, na forma de diagnóstico, aos argentinos é facultado o uso de testes, enquanto que no Brasil, são considerados de uso exclusivo dos psicólogos. Isso pode ou não prejudicar o tratamento das dificuldades de aprendizagem, desde que cada profissional faça a sua parte, em conjunto, de forma interdisciplinar.

1.2 A definição da Psicopedagogia

A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp) define a Psicopedagogia como uma área de conhecimento e pesquisa de natureza interdisciplinar, voltada para os processos de ensino-aprendizagem, que integram diagnóstico e intervenção, em situações que envolvam esses processos no plano individual, grupal e institucional. Considera a análise do contexto em que se desenvolve o processo de aprendizagem; a leitura dos problemas que emergem da e na interação social, voltada para o sujeito que aprende; busca compreender os fatores que intervêm nos problemas, discriminando o particular e o geral, o específico e o universal, na busca de alternativas de ação para uma mudança significativa nas posturas do processo ensinar e aprender. Organiza-se como área teórico-metodológica própria, a partir de várias áreas do conhecimento no setor da Educação e da Saúde naquilo que se aplica à compreensão dos processos, analisando-os e respeitando o Código de Ética da Psicopedagogia, garantindo, assim, uma postura socialmente comprometida com a realidade brasileira.

A Psicopedagogia lida com o processo de aprendizagem humana, seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio – família, escola e sociedade – no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios. De acordo com o Código de Ética da ABPp (1996), seus objetivos são o de promover a aprendizagem, garantindo o bem-estar das pessoas em

atendimento profissional, devendo valer-se dos recursos disponíveis, incluindo a relação interprofissional e o de realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia.

Macedo (1992) define a Psicopedagogia como uma área de conhecimento que, recorrendo aos conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia, pensa o seu objeto de estudo a partir de um corpo teórico que busca se constituir. Seu objeto de estudo é o processo de aprendizagem humana. Volta-se a compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais e culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem. “Psicopedagogia é, pois, um termo que reflete necessidades interdisciplinares, ou seja, de analisar as relações entre quem aprende e o objeto de sua aprendizagem em suas diferentes perspectivas.” (MACEDO, 2005, p. 93).

A Psicopedagogia visa, especialmente, ao tratamento das dificuldades de aprendizagem, trabalhando de modo remediativo e/ou preventivo, constituindo um campo amplo, com muitos desafios. Assim, o psicopedagogo, profissional da área, deve buscar formas criativas e inéditas para lidar com as diferentes dificuldades encontradas, pois, na intervenção, o procedimento adotado interfere no processo, que tem como objetivo compreender, explicitar ou corrigir os problemas relacionados à aprendizagem. Segundo as explicações de Scoz (1992), pouco a pouco, foi se criando a consciência da necessidade de uma formação mais globalizante e consistente, para integrar conhecimentos e para atuar de maneira mais objetiva e eficaz. Assim, os atendimentos antes dispersos entre várias pessoas poderiam centrar-se num só profissional, facilitando o vínculo do aluno com o processo de aprendizagem e o resgate do prazer de aprender e desenvolver-se. Segundo a autora, a Psicopedagogia precisa ampliar seu campo de atuação, considerando as dimensões pedagógicas, sociais e políticas do fracasso escolar, a fim de alcançar as populações de estudantes que penetram em nossas escolas e não conseguem aprender. Enquanto campo de saber educativo, deve estar presente no enfrentamento dos problemas cruciais da educação brasileira, assumindo uma atuação consciente e comprometida. Eis o importante papel da Psicopedagogia que foi definida como a área que estuda e lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os.

No entanto, é importante destacar que o psicopedagogo necessita de uma rede de apoio, que possa ajudá-lo no diagnóstico de problemas de saúde física ou mental e discussões de caso, com profissionais da área da saúde que, diante de determinada situação de queixa escolar, poderá

auxiliar no planejamento de intervenções que possibilitem a aprendizagem. Essa realidade deve ser vista como responsabilidade mútua para com o aluno, desde que cada profissional atue com a sua especialidade. A aprendizagem dos alunos deve ser vista como responsabilidade do professor e ou do psicopedagogo que tem conhecimento, habilidade e didática para ensinar os conteúdos escolares.

Nesse sentido, busca-se o atendimento integral da criança. Ao invés de pensar isoladamente um sujeito doente ou diferente, deve-se entendê-lo no seu ambiente social mais amplo, na família, na escola, no seu grupo de amigos. Saúde, portanto, refere-se à escola, à família, ao setor da Saúde e às políticas governamentais. Nesse contexto, o papel da área da Saúde é promover, juntamente com os envolvidos, incluindo a Educação, a reflexão crítica dos fatores de queixa, com suporte técnico-científico, para fazer ver que saúde é realização de projetos de vida, lazer, justiça, alegria, condições dignas de habitação, alimentação e participação no processo social. (MORAIS e SOUZA, 2001).

Entende-se que a ação psicopedagógica desempenha papel importante quanto aos problemas reais da aprendizagem. Inicialmente, a Psicopedagogia estava restrita ao atendimento em clínicas particulares, como ação terapêutica em crianças que tinham lentidão ou dificuldades para aprender. Com o tempo, sua área de atuação vem se ampliando, contribuindo também para a diminuição dos problemas de aprendizagem nas escolas e para a redução dos altos índices de fracasso escolar. Nessa perspectiva, uma área de conhecimento específica não seria capaz de abarcar a complexidade do processo de aprendizagem, na medida em que cada sujeito possui uma especificidade, na forma como aprende.

Piaget (1928), em seu texto *Psicopedagogia e Mentalidade Infantil*, destaca a importância de se compreender a ordem de sucessão das aquisições efetuadas pela criança, de forma que um raciocínio substitui o outro, num processo de desenvolvimento. Do ponto de vista pedagógico, saber em que idade aparece uma noção é útil, mas conhecer o processo segundo o qual essa noção se forma, é melhor. Complementa essa idéia afirmando "... quando a escola consegue utilizar esse processo, ela acelera a evolução intelectual, o que mostra suficientemente que a idade absoluta não tem nenhum interesse." (PIAGET, 1928, p. 7). Segundo o autor, o processo de socialização entre o adulto e a criança favorece o desenvolvimento dos hábitos racionais de pensamento e faz da escola um meio propício à aplicação desse processo. Pontua que a escola se ilude ao considerar a palavra do professor suficiente para socializar a criança e torná-la racional.

Deve ser um outro processo de socialização e não a opressão que conduz às normas da verdade. Nesse sentido, uma socialização baseada na cooperação entre iguais e não na opressão exercida pelo grande sobre o pequeno.

Macedo (2001) sugere quatro atividades em que os profissionais psicopedagogos podem se dedicar, escolhendo uma delas. Orientação de estudo, voltado à tarefa de organizar a vida escolar da criança, no que se refere a tempo e espaço para esse estudo, elaboração de agenda e tudo que for ligado ao “como estudar”; trabalho sobre conteúdos escolares, com ênfase no domínio das matérias escolares, nas quais a criança não apresenta um bom aproveitamento; desenvolvimento de raciocínio, com ênfase nos processos de pensamento necessários ao ato de aprender, geralmente com a utilização de jogos em que o psicopedagogo intervém possibilitando à criança construir procedimentos adequados à solução dos problemas que se colocam no contexto do jogo; atendimento às crianças deficientes ou comprometidas, que se refere ao trabalho que o psicopedagogo realiza com crianças autistas, deficientes mentais ou com outro comprometimento orgânico mais grave, chegando, às vezes, a substituir o trabalho da escola. Por outro lado, o autor coloca que essas quatro subdivisões do trabalho psicopedagógico não são excludentes, definem apenas estratégias de trabalho que podem ser utilizadas conjuntamente. Assim sendo, a Psicopedagogia visa à reeducação ou ao aprofundamento das condições psicológicas para a produção ou construção de conhecimentos. São conhecimentos em extensão, ou seja, em sua perspectiva informativa, quantitativa ou de conteúdos, bem como conhecimentos em compreensão, ou seja, em sua perspectiva estrutural, processual, qualitativa ou formal.

1.3 Campos de atuação

Diversos autores têm discutido a atuação desse profissional nos diferentes campos: institucional, clínico, hospitalar e empresarial. Os dois campos de atuação mais discutidos têm sido o institucional e o clínico, visto que apontam para a defasagem e lacunas de aprendizagem dos alunos, a fim de minimizar as dificuldades de aprendizagem e diminuir os índices de retenção e evasão escolar. Contribuem para o acesso à escola e à permanência, na tentativa de superar o fracasso escolar da escola pública.

1.3.1 A Psicopedagogia Institucional

A Psicopedagogia institucional tem como objeto de estudo a instituição, enquanto espaço físico e psíquico referente à aprendizagem, sendo avaliadas todas as atividades realizadas no contexto escolar que interfiram na aprendizagem. O papel da Psicopedagogia institucional é estudar as modalidades de ensino-aprendizagem desencadeadas e/ou possibilitadas pela instituição escolar. Assim, o psicopedagogo atuará juntamente com todos os profissionais que cuidam da escola, promovendo a articulação entre eles, os alunos e suas respectivas famílias. Ele orientará a ação do professor num nível preventivo e não somente remediador. (SARAVALI, 2005; BOSSA, 2007).

É a partir da constatação de que as crianças apresentam problemas de aprendizagem, diagnosticados na escola e que podem colaborar com o fracasso escolar, que Thomas, Chanan e Ely (2001), destacam a necessidade de refletir sobre a prática psicopedagógica no contexto escolar. Abre-se um espaço para o trabalho psicopedagógico institucional, não se tratando de mais um especialista, mas da introdução de novos conhecimentos, novas formas de trabalhar a construção e a produção do conhecimento.

A atuação do psicopedagogo, na instituição escolar, deve prever sempre um levantamento de dados, acompanhado de análise crítica e da busca para uma transformação do processo de construção e produção do conhecimento, em diferentes níveis, que deve acontecer, levando-se em conta a atual conjuntura sócio-político-educacional em que está inserida a instituição escolar. Todas essas questões devem ser discutidas com todos os profissionais e a comunidade. (THOMAS, CHANAN e ELY, 2001).

Neves (1991) propõe uma atuação preventiva no âmbito escolar, no sentido de considerar a criança como um todo. Assim é propiciada uma educação integrada que lhe possibilite adquirir as capacidades reais adequadas à própria proposta pedagógica.

Já o documento “Carta de intenções para a regulamentação profissional do psicopedagogo”, descrito por Bossa (2007), mostra que a Psicopedagogia institucional assume um compromisso com a melhoria da qualidade do ensino, expandindo sua atuação para o espaço escolar, atendendo, sobretudo, aos problemas cruciais da educação no Brasil. Na escola, o psicopedagogo, também deve utilizar instrumental especializado, sistema específico de avaliação e estratégias que permitam atender aos alunos em sua individualidade e de auxiliá-los em sua

produção escolar e para além dela, colocando-os em contato com suas reações diante da tarefa e dos vínculos com o objeto do conhecimento. Dessa forma, resgata, positivamente, o ato de aprender. Cabe ainda, ao psicopedagogo, trabalhar como assessor na escola, de acordo com o papel que lhe compete, isto é, reestruturando a ação da própria instituição em relação a alunos e professores, redimensionando o processo de aquisição e incorporação do conhecimento no espaço escolar e encaminhando alunos para outros profissionais.

Nessa direção, o trabalho psicopedagógico pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social – de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, de acordo com um projeto social mais amplo. Pensar a escola à luz da Psicopedagogia significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo, conforme já dissemos, a participação da família e da sociedade. (BOSSA, 2007). Assim, a Psicopedagogia institucional tem papel importante, mesmo que seus resultados não sejam imediatos, pois é necessário diagnosticar, investigar e trabalhar com diferentes fatores que interferem na aprendizagem, tornando-a mais significativa, agindo de forma particular com cada aluno.

Bossa (2000) explica que os psicopedagogos são profissionais preparados para a prevenção, diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem escolar. E o seu papel está em colaborar na elaboração do projeto pedagógico, detectar os problemas no processo ensino-aprendizagem, mostrar que nem sempre o que o professor ensina, o aluno aprende, orientar professores no encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e realizar avaliações psicopedagógicas. Destaca, ainda, que o psicopedagogo não substitui o papel dos pais e professores e sim caminha junto a eles e de forma mais prazerosa.

O papel do psicopedagogo institucional, descrito por Haas e Carvalho (2001) é o de mediador na relação aluno-professor. Portanto, o que acontece na escola será observado e avaliado por ele, não com a intenção de criticar e apontar erros, mas com o intuito de realizar um levantamento das metodologias e práticas pedagógicas, visando prevenir eventuais problemas e/ou dificuldades.

Assim, sua principal função é a prevenção para que a aprendizagem se processe em condições adequadas evitando comprometimento no que tange ao processo. (BOSSA, 2007). O psicopedagogo institucional analisa os fatores que promovem e os que prejudicam a

aprendizagem e, a partir dessa investigação vai elaborar um plano de atuação que modifique a metodologia para adequá-la ao aluno ou ao grupo, não como um trabalho isolado, mas que aproxime interesses dispersos, concentrando-os numa linha de trabalho conjunto.

Tavares (2001) acrescenta que o olhar do psicopedagogo deve estar voltado às características do contexto, limites e possibilidades de ação com os profissionais que compõem a equipe. É uma caminhada a ser construída pela escola, historicamente, com os avanços que forem possíveis e necessários, em cada momento.

Os desafios que surgem para o psicopedagogo na instituição escolar relacionam-se de modo significativo. A sua formação pessoal e profissional implicam a configuração de uma identidade própria e singular que seja capaz de reunir qualidades, habilidades e competências de atuação na instituição escolar. Se o psicopedagogo institucional é um profissional qualificado, está apto a trabalhar na área da educação, dando assistência aos professores e a outros profissionais da instituição escolar, para a melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem, bem como para prevenção dos problemas surgidos durante a aprendizagem. (OLIVEIRA, 2006).

Para Fagali e Vale (1993), há dois tipos de trabalho da Psicopedagogia na instituição escolar. O primeiro voltado para grupos de alunos que apresentam dificuldades; é a Psicopedagogia curativa que tem como objetivo reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula. Um segundo tipo é assessoria a pedagogos e professores, que têm como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e cognitivo, por meio da aprendizagem dos conceitos, nas diferentes áreas do conhecimento. Já em um trabalho preventivo, os autores citam que há formas de intervenção da Psicopedagogia para a releitura ou reelaboração do programa curricular, análise mais detalhada dos conceitos que amplie a visão de trabalhar o conteúdo programático e a criação de materiais, para uso do aluno, que possibilitem o desenvolvimento do raciocínio.

Para Bossa (2007), a Psicopedagogia institucional se caracteriza pela própria intencionalidade do trabalho, pois atua na construção do conhecimento do sujeito que, no momento é a instituição, com sua filosofia, valores e ideologia. A instituição está associada à forma de existir do sujeito institucional, seja ele a família, a escola, uma empresa industrial, um hospital, uma creche, uma organização assistencial. O psicopedagogo vem conquistando esse

espaço de atuação institucional, ao longo de sua trajetória, pois, inicialmente, eram profissionais que atuavam em clínicas particulares, atendendo à população com melhor renda.

1.3.2 A Psicopedagogia Clínica

Visca (1991) destaca o enfoque clínico no trabalho com pessoas que apresentam dificuldades de aprendizagem, tanto na etapa diagnóstica quanto durante o tratamento. Trata da Epistemologia Convergente que elaborou um modelo teórico para a compreensão da aprendizagem, baseado na assimilação recíproca dos aportes das escolas psicanalítica, piagetiana e de psicologia social, modelo cuja aplicação é clínica e investiga e analisa as dificuldades de aprendizagem, tanto segundo a modalidade individual como de pequenos grupos.

A Psicopedagogia clínica, para Neves (1991), se ocupa da recuperação de crianças que não conseguem aprender. Nesse sentido, corresponde a uma intervenção, a um modo de tratamento de uma enfermidade, cujo objetivo a ser alcançado é o desaparecimento do sintoma e a possibilidade de o sujeito aprender normalmente em condições melhores.

Já o documento “Carta de intenções para a regulamentação profissional do psicopedagogo”, descrito por Bossa (2007), trata a Psicopedagogia clínica como investigação e intervenção para que se compreenda o significado, a causa e a modalidade de aprendizagem do sujeito, com o intuito de sanar suas dificuldades. A marca diferencial entre o psicopedagogo e outros profissionais é que seu foco é o vetor da aprendizagem. A Psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatem o prazer de aprender em sua totalidade, incluindo a integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno.

No trabalho clínico, o psicopedagogo busca não só compreender o porquê de o sujeito não aprender algumas coisas, mas o que ele pode aprender e como aprende. A busca desse conhecimento inicia-se no processo diagnóstico, momento em que a ênfase é a leitura da realidade do sujeito, para então proceder a intervenção, que é o próprio tratamento ou encaminhamento. Há a fase diagnóstica e a fase da intervenção, mas isso não quer dizer que o profissional abandona a sua atitude de investigação, ainda que a prioridade seja a intervenção. (BOSSA, 2007).

1.3.3 A Psicopedagogia Empresarial e Hospitalar

Embora pouco difundidas no Brasil, esses campos de atuação têm conquistado seu espaço, não restringindo a Psicopedagogia à escola ou à clínica. Fogali (1998) destaca que a Psicopedagogia enquanto área de atuação empresarial pode ampliar as formas de treinamento, resgatando a visão do todo, as múltiplas inteligências, trabalhando a criatividade e os diferentes caminhos para buscar saídas, desenvolvendo o imaginário, a função humanística e dos sentimentos da empresa, ao construir projetos e dialogar sobre eles.

Já a Psicopedagogia hospitalar tem seu trabalho baseado no lúdico, com objetivos de: melhorar a qualidade de vida das crianças hospitalizadas; intervir de modo a diminuir o impacto emocional causado pelo internamento da criança; atuar de modo a proporcionar à criança uma melhor e mais rápida adaptação ao ambiente hospitalar; ampliar a sociabilidade da criança enferma, desviando sua atenção sobre a enfermidade. Contribui, assim, com o processo terapêutico que é o de oferecer atendimento individualizado, ou em equipe, visando a diferentes aspectos bio-psico-social que envolvem a situação do paciente, inclusive, as dificuldades do próprio tratamento.

Ronchin (1999) considera importante a instituição hospitalar como elemento fundamental na realização de diagnósticos multidisciplinares para a identificação de dificuldades na aprendizagem. Acrescenta a idéia de que o hospital não é o lugar mais agradável para isso, entretanto, esse ambiente propicia o encontro de vários profissionais de outras áreas, podendo o psicopedagogo discutir o diagnóstico e encontrar estratégias de solução para a queixa apresentada.

O estudo desenvolvido por Batista (2003) descreve e analisa a importância das situações de jogos e brincadeiras no ambiente hospitalar. De acordo com a autora, aqui no Brasil, tem se desenvolvido e implantado diversos serviços de apoio psicológico e pedagógico-educacional para crianças hospitalizadas, buscando promover o bem-estar dessas crianças que requerem internação para tratamento de saúde. Procuram desenvolver atividades recreativas, jogos, brincadeiras, oficinas de histórias, a fim de minimizar a dor e o sofrimento no período de internação hospitalar.

A proposta de intervenção de Batista (2003), no ambiente hospitalar, enfatiza o uso do lúdico, a fim de criar um espaço mais divertido e mais dinâmico às crianças enfermas. No

entanto, elaborar uma proposta de intervenção para crianças hospitalizadas requer, a todo instante, uma busca teórica incessante. Os jogos e as brincadeiras são de grande significado ao processo de desenvolvimento infantil e não podem estar ausentes do ambiente hospitalar. A autora mostra que o brincar é o caminho possível quando lidamos com as crianças. Suas experiências têm revelado que o brincar é um conceito e um instrumento que atravessa toda e qualquer prática, um dos poucos que pode permitir um verdadeiro diálogo interdisciplinar. É através dele que se processa a organização do sujeito, que se permite a expressão e apreensão da realidade e, ainda, o acesso ao simbólico e aos processos de complexificação da vida.

1.4 Práticas de atuação psicopedagógica

A meta da Psicopedagogia construtivista é criar condições para que o ser humano possa e queira (na dupla perspectiva funcional e estrutural) estabelecer suas relações com o mundo em um nível operatório formal. (MACEDO, 2001). Pensando nisso é que pretendemos destacar a importância de se discutir os campos de atuação psicopedagógica que nos levou também a tratar das diferentes práticas desse profissional, a fim de caracterizar suas atribuições bem como a demanda de trabalho, que podem diferenciar-se, mas que se complementam. A perspectiva construtivista para o trabalho psicopedagógico tem sido de grande valia para o processo ensino-aprendizagem, visto que a necessidade de se conhecer o desenvolvimento cognitivo mostra-se como importantes formas de investigação e intervenção psicopedagógica.

Neves (1991) identifica três conotações diferentes para a Psicopedagogia. A primeira está ligada à prática, com enfoque de intervenção direta, a partir dos problemas de aprendizagem detectados no processo. A segunda, ao campo de investigação, que tem como objetivo estudar o ato de aprender e de ensinar, levando sempre em conta a realidade interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto. E a terceira conotação diz respeito ao saber científico, enquanto contextualização de dados de pesquisa de forma que sejam interpretados e que possam orientar os estudos de investigação.

Além disso, Weiss (1992) especifica as três práticas de atuação psicopedagógica, na instituição escolar, as quais freqüentemente interagem na prática: a) assessoramento psicopedagógico, que atua como promotor de novas práticas que levem a uma melhor aprendizagem, uma aprendizagem mais significativa, à construção de novas idéias acerca das

causas e de possíveis encaminhamentos em torno do fracasso escolar; b) apoio pedagógico, que trata de auxiliar a equipe escolar nas dificuldades presentes, não só de cunho preventivo, mas também de escuta com um olhar clínico (pesquisar condições para que ocorra a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos que facilitam a aprendizagem; c) prevenção do fracasso escolar, dando oportunidade a momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, desenvolvida na instituição escolar. Prevenir remete a discutir qual é a filosofia, os objetivos e qual a concepção de aprendizagem adotada pela escola.

No entanto, Bossa (2007), ao considerar que cada sujeito tem seu caso específico, seja no espaço da clínica ou da instituição, destaca que o trabalho assume uma configuração clínica. O psicopedagogo procura observar o sentido particular que assumem as alterações da aprendizagem do sujeito ou do grupo. Busca o significado de dados que lhe permitirão dar sentido ao observado. Na instituição, esse “olhar clínico” do psicopedagogo se fixa na pesquisa de condições que produzam a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores, em uma abordagem preventiva. Essa abordagem preventiva se baseia principalmente na observação e análise profunda de uma situação concreta, de forma a se considerar clínico o seu trabalho. A função preventiva está implícita na seguinte atitude: a de considerar um grupo específico como os sujeitos da aprendizagem, de forma a adequar conteúdos e métodos, ou seja, respeitando as características do grupo para pensar o plano de trabalho.

Nessa perspectiva, Bossa (2007) apresenta três níveis de trabalho preventivo: a) auxilia a formação e uma orientação para os professores nas questões didático-metodológicas, com o intuito de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem; b) o trabalho do psicopedagogo é realizado de acordo com os problemas já existentes com a intenção de saná-los. Faz um diagnóstico da instituição, do aluno ou de um grupo de alunos que apresentam problemas e, a partir daí há a elaboração de um plano de intervenção com o objetivo de eliminar os conflitos ou transtornos detectados; c) a atuação será voltada diretamente ao aluno ou ao grupo de alunos que já apresentam problema de aprendizagem, objetivando a eliminação do mesmo para evitar o surgimento de outros problemas novos.

Mesmo tendo esse caráter clínico, a autora coloca que o trabalho psicopedagógico, na área preventiva, é de orientação, no processo ensino-aprendizagem, visando favorecer a apropriação do conhecimento pelo ser humano, ao longo de sua evolução. Esse trabalho pode se dar na forma individual ou grupal, na área de saúde mental e da educação. Nessa função preventiva, cabe ao

psicopedagogo, ao detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, a fim de favorecer processos de integração e troca, promover orientações metodológicas de acordo com as características dos indivíduos e grupos e realizar processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual como em grupo.

1.5 Diagnóstico e Intervenção Psicopedagógica

Para Visca (1991), o processo diagnóstico consiste numa série de passos de modo a se realizar o reconhecimento, o prognóstico e as indicações. A seqüência tradicional consta de anamnese, testes, provas pedagógicas, conceitualização do caso, devolução aos pais e, às vezes, à criança. Já ele propõe uma outra seqüência distinta que envolve em primeiro lugar a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem, para observar o sintoma e as causas co-existentes das quais ele emerge. O segundo passo consiste em alguns testes selecionados a partir de linhas de investigação extraídas dos resultados obtidos no momento anterior. Segue-se a anamnese, aberta e situacional, segundo linhas de investigação, para depois se realizar a conceituação do estudado e a ulterior devolução aos pais e à criança.

O autor trata da intervenção como processo corretor, que consiste no conjunto de operações clínicas por intermédio do qual se facilitam a aparição ou a estabilização de condutas entre sujeitos que acompanham o processo e outro que sofre ativamente, configurando ambos um sistema em devenir, isto é, um processo que significa o movimento pelo qual as coisas se transformam. Um processo pode ser espontâneo ou provocado, e este último pode dar-se devido a situações controladas segundo distintos métodos, dentre os quais o método clínico.

Fernández (1991), ao tratar da resolução do fracasso escolar, ligado ao problema de aprendizagem sintoma ou inibição, isto é, quando provém de causas ligadas à estrutura individual e familiar da criança. Afirma que nesse caso é requerida uma intervenção psicopedagógica especializada, incluindo grupo de tratamento psicopedagógico à criança, grupo de orientação paralelo de mães, tratamento individual psicopedagógico, oficina de trabalho, recreação e expressão com objetivos terapêuticos, entrevistas familiares psicopedagógicas, dentre outras. Para a autora, diagnóstico provém de *dia* (através de) e *gnosis* (conhecimento). Assim, podemos

falar de diagnóstico como “um olhar-conhecer através de”¹, que está relacionado com um processo, com um transcorrer, com um ir olhando através de alguém envolvido mesmo como observador, através da técnica utilizada e até na família.

O trabalho psicopedagógico visa proporcionar condições que facilitem o desenvolvimento do indivíduo, do grupo, da instituição e da comunidade, bem como prevenção e solução de dificuldades existentes, de modo a atingir objetivos educacionais e pedagógicos. (NEVES, 1991). Nesse sentido, para se desenvolver um trabalho psicopedagógico significativo, é de extrema necessidade fazer um bom diagnóstico para uma intervenção adequada. Como não é fácil fazer um bom diagnóstico, bem como não é fácil planejar e realizar uma boa intervenção, deve-se estabelecer critérios, tanto para um como para outro.

Tanto para Weiss (1992) quanto para Rubinstein (2001), o diagnóstico psicopedagógico é um processo de investigação. De acordo com Weiss (1992) o diagnóstico seria o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família ou da escola. O motivo da avaliação liga-se ao não-aprender, ao aprender com dificuldade ou lentamente ou com falhas e distorções.

É importante ressaltar que

não se deve apenas diagnosticar o sujeito isolado, no tempo e no espaço, da realidade sócio-econômica que se vive no Brasil de hoje. É preciso integrar os aspectos sócio-econômicos na unidade funcional da pessoa que aprende, pois fazem parte do seu modo de se relacionar com os objetivos e situações de aprendizagem, assim como interferem nas suas construções cognitivas e afetivas. (WEISS, 1992, p. 98).

Sendo assim, “(...) as principais características do diagnóstico são: caráter investigatório, interventivo e contínuo”. (RUBINSTEIN, 2001, p. 130)

Segundo Bassedas (1996), o diagnóstico psicopedagógico também pode ser entendido como um processo no qual é analisada a situação do aluno com dificuldades dentro do contexto da escola e da sala de aula, com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado. É um processo porque se trata de uma seqüência de atuações que tendem à transformação de uma situação inicial (intervenção).

Outra noção implícita no diagnóstico, a que a autora se refere, é a análise das dificuldades do aluno no contexto escolar. A exploração da problemática do aluno não é de responsabilidade

¹ Grifo do autor.

única do psicopedagogo, o professor também deve participar dela. O assessoramento psicopedagógico faz sentido à medida que tenta colaborar com o professor na solução dos problemas. Porém o diagnóstico assenta-se sobre diversos sujeitos e sistemas muito inter-relacionados (a escola, o professor, o aluno, a família e o psicopedagogo).

Como se pode observar, o diagnóstico é um processo de investigação, em que se buscam as informações para planejar e aplicar as intervenções. Sabendo que tem um papel fundamental para uma boa intervenção, Rubinstein (1992) explica que a intervenção psicopedagógica esteve, num primeiro momento, voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de dificuldades, ou seja, os excluídos, tendo como principal objetivo fazer a reeducação ou remediação e, assim, promover o desaparecimento do sintoma.

Porém, quando o foco de atenção passou a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o indivíduo estabelece com a mesma, o principal objetivo foi a investigação da causa da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem considerando todas as variáveis que intervêm nesse processo. Baseada nas idéias de Piaget, Rubinstein (1992) descreve que a aprendizagem acontece com a interação com o outro – aquele que possui o conhecimento. Nesse sentido, o indivíduo necessita recriar o conhecimento para que possa incorporá-lo e, nós, como profissionais da área da aprendizagem, precisamos contribuir para que ele tenha melhores condições para utilizar suas estruturas cognitivas. Assim, conhecer as características do pensamento da criança pode auxiliar o profissional a planejar uma intervenção que pretenda desenvolver o pensamento e o raciocínio. “A intervenção psicopedagógica tem como principal meta contribuir para que o aprendiz consiga ser um protagonista não só no espaço, mas na vida em geral”. (p. 104).

Vinh-Bang (1990) ressalta que os educadores precisam questionar os resultados escolares insatisfatórios de seus alunos. Para ele, não basta identificar a dificuldade do aluno, mas também diagnosticar a insuficiência e determinar os contingentes que concorreram na produção. As produções dos alunos são indicadores que deveriam permitir e controlar a aquisição. Mas o que tem acontecido é o olhar voltado para os aspectos positivos, isto é, o que o aluno acertou, qual foi seu resultado, quais respostas estavam corretas etc. Nessa direção, o essencial é identificar os tipos de erros apresentados para que, a partir deles, o professor possa analisar se correspondem às dificuldades individuais ou do grupo da classe, se são epistemológicas ou pedagógicas, enfim, verificar e observar o desempenho do aluno, isso faz com que se analise a prática pedagógica.

A intervenção psicopedagógica não deve ser vista como uma interferência na função do docente, segundo Vinh-Bang (1990), mas algo para melhorar a prática pedagógica, em geral, e ajudar um determinado aluno. A intervenção tem por finalidade assistir aos alunos em dificuldade. O psicopedagogo quer ajudá-los a preencher as lacunas, recuperar seu atraso, tomar consciência de sua trajetória, aprender a aprender. O autor apresenta uma intervenção baseada no método clínico piagetiano e aponta três níveis: o primeiro em nível individual, quando a intervenção visa a um efeito corretivo, para preencher lacunas, recuperar o atraso; o segundo em nível coletivo da classe, quando tem por objetivo colocar em evidência alguns dados ignorados ou rejeitados pelo docente, para que posteriormente ele possa reajustar sua prática pedagógica ou adaptar o conteúdo de seu ensinamento; o terceiro em nível de escola, em geral, em que a intervenção visa igualmente à inadaptação escolar e esta deve ser investigada sob duplo aspecto: procura das causas que fazem com que o aluno não se adapte às exigências da escola e, correlativamente, aos contingentes que tornam a escola e o ensino inadaptados à criança.

Um ponto ressaltado por Vinh-Bang (1990) é que a escola espera a resposta correta, enquanto o erro é colocado à parte, sendo que é um dos únicos índices de uma insuficiência do rendimento escolar. Tem-se visto que, para o docente, essas constatações deveriam fornecer um ponto de partida, pois constituem a única fonte de informação própria para uma reflexão sobre sua prática pedagógica e ajuda ao aluno. De um lado, o próprio aluno pode aprender através do erro, tomando consciência das razões do fracasso. Por outro lado, o docente será impulsionado a reexaminar o conteúdo do seu ensinamento como também a forma didática que adotou. Para essa análise dos erros, o autor apresenta os seguintes princípios: toda resposta é significativa, porque toda produção do aluno reflete um estado de conhecimento, é digna de confiança, é válida e depende da questão colocada, de sua forma e de sua natureza. A resposta decorre da questão, mas esta reflete um sistema pedagógico geral, ou um estilo didático particular. Destaca, com base nesses princípios, a análise dos erros para determinar sua divisão, e caracterizar sua natureza: em erros individuais (diferentes para cada aluno), ou em erros coletivos (os mesmos erros, sistemáticos, pela maior parte dos alunos); e, de acordo com seu conteúdo (específico ou comum a um conjunto de conteúdos).

Destaca-se também a idéia de Macedo (1994), que trata da questão do erro como fundamental tanto na escola como na vida pessoal, pois acontece em praticamente todos os momentos e mobiliza esquemas antigos e básicos dentro de nós. Baseando-se no construtivismo

de Piaget, coloca que o erro, como oposição ao acerto, deve ser revisto ou interpretado de outro modo. O autor coloca que, na perspectiva formal, o erro é visto como algo ruim, a ser evitado ou punido. Há professores que defendem o ponto de vista de que não podem permitir que o erro aconteça, pois pode ser fixado e dificilmente será eliminado. Mas, para o construtivismo, o erro é possível, ou até necessário, pois faz parte do processo de desenvolvimento. Não interessa tanto o erro, mas a ação física ou mental, pois o que está certo aqui, pode estar errado lá. Tem-se apenas aspectos que devem ser corrigidos ou melhorados e outros que devem ser mantidos.

O erro, em uma perspectiva construtivista, diz Macedo (1994), é uma questão de grau, de nível de construção do desenvolvimento. Ele trata a questão do erro em três níveis. No nível I, coloca que não há erro em uma perspectiva consciente, pois as respostas ditas erradas não causam conflito ou problemas para as crianças. No nível II, o erro aparece como um problema, pois depois de tê-lo cometido, a criança o reconhece. Além disso, nesse nível, as soluções ocorrem por ensaio e erro, ou seja, por tentativas. E se um adulto ou uma criança faz uma interferência, pode causar uma perturbação, ainda que exterior ao sistema cognitivo da criança. E no nível III, o erro é superado enquanto problema. A criança pode antecipá-lo ou anulá-lo, ou seja, dispõe de meios para pesquisá-lo, podendo chegar a evitar nas seguintes situações.

Os meios de intervenção deveriam ser fundados sobre uma base teórica confirmada. O modo de intervenção proposto por Vinh-Bang (1990) se apóia na psicologia e na epistemologia genética de J. Piaget. O modo preconizado pode ser visto como uma variante do “método clínico” da psicologia genética e deve responder às exigências que lhe são associadas. A intervenção deve, por conseguinte, respeitar e encorajar o papel ativo do aluno (tomada em troca do procedimento corretivo, mobilização da operatividade do aluno), não se esquecendo de que o conhecimento se constrói, não é algo que se transporta e que se deposita, suscetível de se perder no percurso algumas migalhas. Um conhecimento que apresenta lacunas ou defasagens não é único; seguir a ordem hierárquica da psicogênese (ordem natural de integração e de estruturação) nas etapas de reelaboração; velar para que cada aquisição seja estruturada, não simplesmente enxertada ou justaposta; tratar os erros em profundidade, na sua origem (princípio casuístico do método clínico). Assim, os procedimentos da intervenção variam de acordo com o grau de escolaridade e a idade do indivíduo, da natureza dos erros e da importância do “handicap” (não-aquisições). Enfim, “a intervenção consiste em criar situações tais que o aluno seja chamado a

agir mentalmente, de uma maneira que seja estruturante, integrando suas ações em um sistema de coordenação e de composição operatórias.” (p. 133).

Veremos no próximo capítulo a conceituação de dificuldade de aprendizagem a fim de caracterizá-la no contexto desta pesquisa. Consideraremos o processo de desenvolvimento cognitivo e aprendizagem segundo o aporte teórico piagetiano.

2. DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

O termo dificuldade de aprendizagem tem sido freqüentemente utilizado por professores e por equipes escolares para caracterizar a não aprendizagem ou o fracasso escolar de crianças e de adolescentes. Tem sido estudado pelos mais diversos profissionais preocupados com a escola, na busca de uma identificação dos fatores que interferem diretamente no sucesso escolar, a fim de melhorar o ensino no país. Neste capítulo faremos uma breve caracterização desse termo, de forma a explicitar o sentido de dificuldade de aprendizagem neste trabalho.

No capítulo anterior, vimos que a Psicopedagogia é a área que vem discutindo as dificuldades na aprendizagem e tudo aquilo que a constitui. Assim, consideramos importante discorrer sobre a aprendizagem.

Para Macedo (2005), o objeto de estudo da Psicopedagogia é a aprendizagem. O autor, em seu texto, analisa a aprendizagem no contexto da teoria piagetiana. Essa teoria dá suporte aos estudos de Macedo e também constitui parte de nosso referencial teórico, em nosso trabalho. Por essa razão apresentaremos a concepção de Piaget a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento.

2.1 Conceitos e definições de dificuldade de aprendizagem

Alguns conceitos de dificuldade de aprendizagem serão tratados a seguir, a fim de identificar as diferentes possibilidades que os professores e outros profissionais da escola podem cogitar em relação às queixas escolares quanto às dificuldades dos alunos. Na verdade, seriam significações que esses profissionais dariam a cada tipo de dificuldade encontrada em seu aluno, vistas por uma forma de pensar ou por várias, conforme o que segue.

De acordo com Cruz (1999), as definições de dificuldade de aprendizagem formuladas ao longo dos anos refletiram uma terminologia que pode ser classificada em três categorias principais: lesão cerebral, disfunção cerebral mínima e dificuldades de aprendizagem. A ênfase nos fatores médicos foi substituída por preocupações relacionadas com variáveis psicológicas e educativas. Esse autor aponta onze definições, apoiado nas investigações de Hammil (1990, apud CRUZ 1999). De acordo com o autor, o primeiro esforço para definir as dificuldades de aprendizagem e que se encontra bastante atualizada e usada com freqüência é a definição

proposta por Kirk, em que as dificuldades de aprendizagem centram-se nas dificuldades, nos processos implicados na linguagem e no rendimento acadêmico, independentemente da idade dos indivíduos, e a sua causa seria uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou comportamental. Não satisfeito com a definição proposta por Kirk, o autor descreve que Batelman propõe uma segunda definição, na qual introduz o conceito de discrepância aptidão-rendimento. No entanto, salienta que a definição de Batelman não faz referência às causas das dificuldades de aprendizagem e enfatiza o papel do indivíduo sem especificar tipos de dificuldade de aprendizagem. Assim, estão associadas a problemas nos processos de aprendizagem, os quais levam a dificuldades não específicas nos indivíduos com baixo rendimento.

Uma terceira definição é proposta pelo *National Advisory Committee on Handicapped Children* (NACHC) que apresentou grandes semelhanças conceituais com a de Kirk, mas foram eliminados os distúrbios emocionais como causas das dificuldades de aprendizagem. Essa condição foi limitada às crianças, e foram associadas desordens do pensamento aos problemas de linguagem e acadêmicos. Outra definição foi proposta pelo *Institute for Advanced Study at Northwestern University* que procurou distinguir-se das anteriores. Reintroduziu o conceito de discrepância aptidão-rendimento, referido por Batelman. Não são sugeridas causas para as dificuldades de aprendizagem e as desordens do pensamento não são incluídas entre os exemplos de dificuldade de aprendizagem, mas as desordens na orientação espacial são pela primeira e única vez mencionadas como exemplo de dificuldade de aprendizagem específica.

Uma quinta definição propunha que os indivíduos com dificuldade de aprendizagem não podiam ter outros problemas. Ou seja, o comitê da *Division for Children with Learning Disabilities* considerou que um indivíduo não podia apresentar simultaneamente problemas educativos, deficiência mental, cegueira, surdez, ou distúrbios emocionais.

Wepman, Cruickshank, Deutsh, Morency e Strother propuseram a sexta definição que limitava as dificuldades de aprendizagem aos problemas acadêmicos baseados nos processos perceptivos. O *U.S. Office of Education* (USOE) propôs uma definição, em 1976, considerada a sétima. Contém a definição de discrepância severa porque leva ao desenvolvimento de uma fórmula para calcular uma discrepância severa entre intelecto e rendimento. Já em 1977, o USOE traz a oitava definição de dificuldade de aprendizagem, incluindo um conjunto de critérios operacionais que visavam guiar os esforços para identificar os estudantes com dificuldade de aprendizagem.

A nona definição é colocada pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD), reforçando a idéia de que as dificuldades de aprendizagem podem existir em todas as idades e apagando a controversa frase “processos psicológicos básicos”. Propõe uma distinção entre dificuldades de aprendizagem e problemas de aprendizagem e torna claro que fator de exclusão não elimina a possibilidade da coexistência de dificuldade de aprendizagem e de outras condições de desvantagem. Após a rejeição dessa definição, os líderes da *Learning Disabilities Association of América* (LDA), que passou a denominar, em 1989, *Association of Children with Learning Disabilities – ACLD*, escreveram sua própria definição. Assim, a décima definição não fornece nenhum exemplo específico do tipo de problemas que podem ser classificados como dificuldade de aprendizagem e se refere a elas como problemas das habilidades verbais e/ou não verbais. Omite também a cláusula da exclusão, sem a qual não é possível saber se nela se reconhece ou não a possibilidade da presença de outros problemas concomitantes com as dificuldades de aprendizagem. Por último, a décima primeira definição é a do *Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD). A única diferença substancial relativa à definição do NJCLD foi a introdução das habilidades sociais na lista das dificuldades de aprendizagem específicas.

Sisto (2001) relata que o conceito de dificuldade de aprendizagem surgiu como uma justificativa, em 1963 para explicar o fracasso escolar das crianças das classes média, média-alta e alta, pois até então, só não sabiam ler e escrever crianças negras, de baixa renda e nível cultural pobre. Eram, ainda, encaminhadas para classes especiais. Não há uma definição aceita universalmente do que seria considerada “dificuldade de aprendizagem”, pois coexiste um grupo heterogêneo de sintomas e, por isso, é difícil a demarcação de fronteiras. No Brasil, o campo das dificuldades de aprendizagem não tem sido considerado no âmbito da educação especial, sendo somente uma manifestação do fracasso escolar, caracterizado pela evasão escolar e retenção. Enfim, considera-se a importância de destacar esse histórico das definições de dificuldade de aprendizagem, a fim de demonstrar essa heterogeneidade diante delas.

O *National Joint Committee on Learning Disabilities* (1989) citado por Woolfolk (2000), propõe a seguinte definição

dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio, ou capacidades matemáticas. Esses

transtornos são intrínsecos ao indivíduo, provavelmente devido à disfunção do sistema nervoso central, podendo ocorrer durante a vida. (p. 132).

Essa definição elimina referências a termos mais antigos como dano cerebral ou disfunção cerebral mínima, como na citação anterior, e indica que as dificuldades de aprendizagem podem ser um desafio vitalício. A maioria das definições concorda que alunos com incapacidade de aprendizagem têm pelo menos inteligência média, mas apresentam significativos problemas acadêmicos e desempenho significativamente mais baixo do que seria o esperado. Além disso, reflete que o rótulo dificuldade de aprendizagem tem sido utilizado excessiva e abusivamente. Quase metade dos alunos das escolas públicas, segundo a autora, recebe algum tipo de serviço especial com diagnóstico de dificuldade de aprendizagem. (WOOLFOLK, 2000)

García Sánchez (2004) cita que a definição consensual do NJCLD (1998) baseia-se em cinco princípios para caracterizar dificuldades de aprendizagem: heterogêneas, inter e intra-individualmente; pressupõem dificuldades significativas na aquisição e no uso da compreensão, na fala, leitura, escrita, raciocínio e/ou habilidades matemáticas; intrínsecas ao indivíduo; podem ocorrer de forma concomitante com outros problemas que constituem por si mesmos uma dificuldade de aprendizagem; e não se originam por influências extrínsecas. Complementa que o NJCLD recomenda o uso de um sistema de quatro fases como forma de operacionalizar a definição para diagnosticar uma dificuldade de aprendizagem e intervir para tentar superá-la. A primeira fase indica a descrição dos problemas de aprendizagem antes da derivação para a avaliação formal; a segunda volta-se à identificação dos indivíduos com dificuldade de aprendizagem; a terceira consiste na determinação da escolha para educação especial e serviços relacionados; e a quarta implica a conexão com o processo de avaliação com as acomodações e o ensino especializado.

Sisto (2001, p. 33) diz que

(...) poder-se-ia definir que o termo de dificuldades de aprendizagem engloba um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração e cálculo, em pessoas com inteligência normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Geralmente não ocorre em todas essas áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais.

As dificuldades de aprendizagem podem se manifestar em qualquer época da vida das pessoas, em qualquer momento do processo ensino-aprendizagem. Como destaca Citoler (2000),

não são permanentes, compreendendo-as como uma situação transitória com possibilidades de melhoras. Essas dificuldades, para Martin e Marchesi (1995), implicariam qualquer dificuldade observável, vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, sem contar o fator determinante da defasagem. Assim, é uma população de grande heterogeneidade, não sendo fácil encontrar critérios que a delimitem com maior precisão. Durante muitos anos os atrasos ou problemas foram definidos pela deficiência em uma determinada habilidade tais como: inteligência, raciocínio, linguagem, percepção visual, codificação fonológica ou na memória, dentre outros. Observa-se que na situação de aprendizagem, há a intervenção de uma série de fatores de forma interativa, cuja confluência específica determina o rendimento daquele que aprende. Os autores destacam que os problemas de atenção e memória devem-se a uma falta de conscientização em relação às exigências da tarefa, às estratégias que devem ser colocadas em prática para resolvê-la e não tanto a um problema de ausência das estratégias concretas.

Cruz (1999) coloca que uma característica fundamental das teorias baseadas no processamento da informação é a que postula as dificuldades de aprendizagem, devendo-se a deficiências nas funções de processamento psicológico, ou seja, as crianças com dificuldade de aprendizagem são aquelas que apresentam alterações em um ou mais dos processos psicológicos básicos e que, em conseqüência, têm problemas para adquirir e integrar novas informações que as aprendizagens escolares implicam.

Ao tratar da aprendizagem, ou da perturbação dela, como patologia, num sentido estrito, clínico, Paín (1989) considera tal problema como um sintoma, “no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas ingressa numa constelação peculiar de comportamentos, nos quais se destaca como sinal de descompensação.” (p. 28). Nesse sentido, as áreas de conhecimento de antropologia, lingüística e psicanálise colaboram para compor um diagnóstico, em que quatro fatores precisam ser considerados. Os fatores orgânicos são ligados ao atendimento à saúde, à investigação neurológica, ao funcionamento glandular, à alimentação (qualidade, quantidade) e em relação ao abrigo e conforto para o sono. Os fatores específicos são ligados aos transtornos na área de adequação perceptivo-motora, à indeterminação na lateralidade do sujeito, à dislexia, dificuldade para aprender a ler e escrever, insuficiência para construção de imagens. Os fatores psicógenos estão relacionados ao sintoma de repressão de um acontecimento ou retração intelectual do ego, a uma situação traumática, fobia, reação neurótica e até a uma

significação do problema. Em alguns casos, o não-aprender se constitui como inibição ou como sintoma. Por último, os fatores ambientais estão ligados ao meio ambiente material do sujeito, à quantidade, qualidade, frequência e abundância dos estímulos, às características de moradia, bairro ou escola, à disponibilidade de acesso a lazer e esportes, a canais de cultura e à abertura profissional ou vocacional que o meio oferece.

Fernández (1991) destaca que o fracasso escolar está ligado a duas ordens: causas externas e internas à estrutura familiar e individual do sujeito. Segundo a autora, o problema de aprendizagem constitui um sintoma ou uma inibição que toma forma em um indivíduo e que vem afetar a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente. Para entender seu significado é preciso descobrir a funcionalidade do sintoma relacionado à estrutura familiar e aproximar-se da história individual do sujeito.

Esse sintoma, na aprendizagem, tem um caráter diferente em relação a outros sintomas, está ligado à capacidade de aprender e à inteligência detida. É preciso aí buscar o significado dele na história pessoal do sujeito. A inibição cognitiva tem a ver com uma evitação do contato com o objeto do pensamento. Diz a autora que não é característica da inibição a alteração no pensar, mas o evitar a pensar. O determinante na dificuldade de aprendizagem reativa tem a ver com fatores externos ao indivíduo, pode estar ligado a uma instituição sócio-educativa, que expulsa o aprendente e promove o repetente em suas duas vertentes (exitoso e fracassante). Segundo Fernández (1991), há um repetente exitoso, que se acomoda ao sistema, imita, não repete o ano, mas repete textos de outros, submete-se, não pensa, mas triunfa porque repete o que os outros querem. Há o que se chama de repetente fracassante por repetir de ano. O fracasso é um problema reativo a um sistema que não o aceita, que não reconhece seu saber e o obriga a acumular conhecimentos.

Paro (2003) descreve um estudo cujo objetivo é procurar explicação para a resistência à promoção de alunos, buscando estudar a dimensão que ela assume, seus determinantes imediatos e suas implicações para a produtividade do ensino. Para ele, a razão de ser da avaliação educativa não é a classificação ou a retenção dos alunos, mas a utilidade de fornecer subsídios imediatos para a correção do processo em direção ao objetivo e deve significar precisamente o cuidado com a qualidade do ensino. Desse modo “As pessoas que defendem a reprovação não conseguem

perceber a contradição que há entre a Educação como Construção Humana e a reprovação como método, ou como recurso pedagógico”. (p. 61).

Assim, o autor defende a idéia de que a administração escolar e a avaliação educativa se interpenetram nas questões que dizem respeito à reprovação escolar. A administração escolar, entendida como conjunto de atividades mediadoras na busca de fins educativos, considera o funcionamento da escola como questão que diz respeito a sua gestão, enfatizando a importância dos processos educativos que aí se dão. Enfatiza que a produtividade da escola deve referir-se ao alcance de objetivos educativos, de constituição de cidadãos, sujeitos históricos, não aos interesses do mercado. A avaliação educativa, elemento imprescindível da ação administrativa, precisa estender-se por todo o processo de realização de objetivos, sendo entendida como processo que alimenta permanentemente a efetividade da administração. Sendo assim, não pode reduzir-se a momentos pontuais nos moldes preconizados pelos defensores da reprovação discente. O caráter pontual e incompleto da avaliação, não apenas nega a natureza contínua de gestão, mas também se volta contra o caráter dinâmico da ação educativa, entendida como processo contínuo de sujeitos.

Paro (2003) destaca soluções para superação ou minimização da reprovação escolar, nos últimos anos. Uma delas foi a organização do sistema em ciclos de aprendizagem, que contempla períodos de dois ou mais anos em que o estudante é promovido por meio da progressão continuada. Esse sistema procura adequar o ensino ao desenvolvimento biológico, psíquico e social da criança, exigência há muito demonstrada pelas ciências que estudam a educação. Esse sistema evita a reprovação e a responsabilidade do estudante pelo fracasso escolar e é uma das formas de privilegiar a análise da retenção escolar, uma vez que não responsabiliza o aluno. No entanto, é preciso procurar no funcionamento de toda a escola e do sistema de ensino as causas geradoras desse fracasso, bem como as medidas estruturais que precisam ser tomadas. Isso pode gerar a consciência da necessidade de novas iniciativas. Contudo, se não houver acompanhamento das práticas cotidianas escolares que pretendem modificar, mesmo essas medidas estruturais mais acertadas, podem se mostrar frustrantes, ou no mínimo, desprovidas do efeito que com elas se pretendia.

Outra possível solução destacada pelo autor é a progressão automática, como característica inerente ao ensino de qualidade, não apenas por sua condição de consequência lógica da efetividade do ensino, mas também porque só ela é compatível com um ensino

fundamental entendido como direito de todos. Enfim, deve-se ter em mente que “a escola não existe para ensinar para a maioria, mas para ensinar para todos e para cada um”. (PARO, 2003, p. 159).

2.2 Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo

Para Piaget (1974), a aprendizagem não se confunde necessariamente com o desenvolvimento. Para ele, a terminologia psicológica opõe a maturação ou desenvolvimento de regulação endógena de mecanismos considerados como inatos e a experiência adquirida em função do meio (meio físico ou social). Então, chama-se, em geral, aprendizagem à aquisição assim distinta da maturação.

Com os fatores inatos e de experiência se combina um fator mais geral, a equilíbrio, não podendo ser considerado nem como hereditário, nem como adquirido em função da experiência. É por isso que as estruturas lógicas de natureza operatória, caracterizadas por sua reversibilidade² cada vez mais completa parecem depender de um processo de desenvolvimento consistindo numa equilíbrio majorante. Nesse caso, o mecanismo da equilíbrio se explica pelo fato de que cada uma das etapas sucessivas apresenta uma probabilidade crescente de elaboração de formas mais complexas de ações físicas e mentais, em função dos resultados obtidos na etapa precedente. Para Piaget (1974), tal processo de desenvolvimento é independente dos processos conhecidos de aprendizagem, ou é necessário incorporar em seus modelos a dimensão da equilíbrio, quer dizer, combinando os fatores de ação exterior com fatores de organização que seriam ao mesmo tempo internos e não-hereditários. Assim posto, “no sentido mais amplo, a aprendizagem é um processo adaptativo, desenvolvendo-se no tempo, em função das respostas dadas pelo sujeito a um conjunto de estímulos anteriores e atuais.” (PIAGET, 1974, p. 40).

Segundo o autor, a aprendizagem é um processo provocado e diz respeito a uma situação específica. Refere-se à formação de estruturas gerais que permitem ao indivíduo interpretar uma série de conceitos específicos. Assim, o conhecimento não será entendido como uma cópia da realidade, em que as informações são retiradas dos próprios objetos, pois fazem parte dele, mas envolve uma ação do sujeito sobre o objeto. Nesse sentido, podemos entender a aprendizagem no

² Reversibilidade: presença das operações inversas ou recíprocas.

sentido restrito (*stricto sensu*) e a aprendizagem em seu sentido mais amplo (*lato sensu*). A aprendizagem do tipo lógico-matemático envolve aquisições que não são devidas unicamente à experiência, mas que dizem respeito a uma organização que dará lugar a novos conhecimentos. Essas aquisições dependem não somente de constatações empíricas, mas também de processos de equilíbrio, por isso são chamadas de aprendizagem no sentido amplo.

Segundo Macedo (1994), Piaget preocupou-se com uma aprendizagem cuja aquisição é da ordem do espontâneo, do geral e do necessário. Aprendizagem que possibilita a construção de coordenações, primeiro no plano do corpo e depois no plano do pensamento. Preocupou-se com a pesquisa daquilo que nos possibilita o desenvolvimento operatório, com a construção de estruturas físicas ou mentais que nos levam à construção de conhecimentos.

Para Piaget (1974), a aprendizagem *lato sensu* trata de dominar o esquema operatório e não um procedimento particular, como por exemplo, efetuar uma adição desta ou daquela forma. Macedo (1994) considera que a escola se interessa pelos dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem de hábitos sociais relativos ao estudo, à conduta na sala de aula e à aprendizagem que é da ordem do geral, do aprender a pensar, classificar, relacionar.

A idéia central do desenvolvimento, segundo Piaget (1976), é que esse não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas. O desenvolvimento mental da criança ocorre em uma sucessão integrada de três grandes construções, cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiramente num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. A construção dos esquemas sensório-motores prolonga e ultrapassa as estruturas orgânicas (período sensório-motor). A seguir, na construção das relações semióticas do pensamento e das conexões interindividuais, os esquemas de ação se interiorizam sendo reconstruídos em um novo plano, o das representações, ultrapassando-os até constituir o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação (período operatório concreto). Essas operações, por sua vez, por volta dos 12 anos, em média, se reorganizam subordinando-as a novas estruturas, dando lugar às operações formais, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior. (PIAGET, 1968-1973). No dizer do autor, essas “estruturas são integrativas e não se substituem umas às outras. Cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde.” (PIAGET, 1974, p. 132).

Para a evolução mental, Piaget (1974), postula que intervêm quatro fatores gerais. O primeiro deles é o crescimento orgânico e, especialmente, a maturação do complexo formado pelo sistema nervoso e pelos sistemas endócrinos. A maturação desempenha seu papel durante todo o crescimento mental, pois consiste em abrir possibilidades novas e constitui, portanto, condição necessária do aparecimento de certas condutas, mas sem fornecer as condições. Se a maturação orgânica constitui fator necessário, que desempenha, principalmente, papel indispensável na ordem invariante de sucessão dos estádios não explica todo o desenvolvimento e não representa senão um fator entre outros.

O segundo fator fundamental é o papel do exercício e da experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos. Por um lado constitui um fator complexo, por outro, por si só não explica o desenvolvimento. É complexo porque existem dois tipos de experiência: a experiência física, que consiste em agir sobre os objetos para deles abstrair suas propriedades e a experiência lógico-matemática, que consiste em agir sobre os objetos, mas para conhecer o resultado das coordenações das ações. Nesse último caso, o conhecimento é abstraído da ação e não dos objetos, de tal sorte que a experiência constitui simplesmente a fase prática e quase motora do que será a dedução operatória ulterior: o que já não tem relação alguma com a experiência no sentido da ação do meio exterior, porque se trata, ao contrário, de ação construtora exercida pelo sujeito sobre os objetos exteriores enriquecendo-os de novas propriedades (ex.: ordem, equivalência, dentre outros).

O terceiro fator necessário, mas por si só insuficiente, é o das interações sociais e transmissões educativas. É insuficiente porque, de um lado, a socialização é uma estruturação, para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe: donde a solidariedade e o isomorfismo entre as operações e a cooperação. Por outro lado, mesmo no caso das transmissões educativas, às quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa, por parte da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados.

Um último fator está ligado ao mecanismo interno que é de fato observável por ocasião de cada construção parcial e de cada passagem de um estágio ao seguinte: é um processo de equilíbrio, no sentido de auto-regulação, isto é, de seqüência de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores e de regulação ao mesmo tempo retroativa e antecipadora, que constitui um sistema permanente de tais compensações.

Esses quatro grandes fatores explicam a evolução intelectual da criança, sem, contudo, desvincularem-se dos aspectos afetivos. A afetividade constitui a energética das condutas, enquanto o aspecto cognitivo se refere às estruturas ou aos instrumentos disponíveis para assimilar e compreender o mundo. Não há ação puramente cognitiva ou puramente afetiva, por mais elementar ou por mais complexa que seja, ela envolve sempre aspectos afetivos e cognitivos, ambos inseparáveis, irreduzíveis e complementares no comportamento humano.

A equilibração é necessária para coordenar os fatores resultantes da maturação, da experiência física e social. (PIAGET, 1974). Equilibração constitui um processo que conduz certos estados de equilíbrio aproximado a outros, qualitativamente diferentes, passando por desequilíbrios e reequilibrações. (PIAGET, 1976).

Há dois processos fundamentais que constituem os componentes de todo equilíbrio cognitivo. O primeiro é o da assimilação, que pode ser definida como a incorporação de um elemento exterior em um esquema sensorimotor ou conceitual do sujeito. O segundo processo é o da acomodação, que se trata da necessidade em que se acha a assimilação de levar em conta as particularidades próprias dos elementos a assimilar. Se a acomodação está continuamente subordinada à assimilação, essa subordinação é mais estreita e sobretudo mais previsível no caso das acomodações recíprocas que no das adaptações aos objetos exteriores, quando novos dados observáveis surgem de maneira inesperada sob a pressão da experiência. (PIAGET, 1976).

Para elaborar uma teoria da equilibração, Piaget (1976) recorre a dois postulados. O primeiro é que todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com sua natureza. O segundo é que todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade, nem seus poderes anteriores de assimilação. O autor ressalta a necessidade de um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação na medida em que a acomodação é bem sucedida e permanece compatível com o ciclo, modificado ou não.

Piaget (1976) assinala três formas de equilibração que asseguram as interações do sujeito com o objeto de conhecimento. A primeira assegura as interações entre o sujeito e os objetos. Há primeiramente a equilibração entre a assimilação desses a esquemas de ações e a acomodação destes últimos aos objetos. Nota-se um começo de conservação mútua, pois o objeto é necessário ao desenrolar da ação e, reciprocamente, é o esquema da assimilação que confere sua significação

ao objeto, transformando-o graças a estas ações: assimilação e acomodação. A segunda forma assegura as interações entre os subsistemas ou esquemas do sujeito, são responsáveis pelas diferenciações entre as partes do sistema cognitivo e pela suas coordenações. Longe de ser automáticas, são necessárias porque os subsistemas se constroem comumente em velocidades diferentes, com decalagens temporais mais ou menos importantes gerando desequilíbrios. A terceira forma assegura a interação entre os subsistemas a uma totalidade que os engloba. Uma totalidade é caracterizada por suas leis próprias de composição, constituindo um ciclo de operações interdependentes e de ordem superior aos caracteres particulares dos subsistemas, corresponde à equilíbrio das partes com o todo.

Em suma, as três formas de equilíbrio podem efetuar-se de maneira espontânea e intuitiva, por tateamentos sucessivos, eliminando os fracassos e retendo os sucessos, mas à medida que o sujeito procura uma regulação, isto é, tende a obter uma estabilidade coerente, torna-se, então, necessário utilizar as exclusões ou negações de modo sistemático, apenas assegurando ao equilíbrio uma correspondência exata das afirmações e das negações. Piaget (1976) enfatiza que uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, numa perspectiva de equilíbrio, deve ser procurada nos desequilíbrios, que por si só obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas. Assim, segundo o autor, são os desequilíbrios que constituem o móvel da pesquisa, pois sem eles o conhecimento permaneceria estático. Os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamento, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los, quer dizer, sair deles. Mas, a fonte real do progresso deve ser procurada na reequilíbrio, no sentido de dar um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual essa equilíbrio provisória chegou, mas de um melhoramento dessa forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido “reequilíbrio majorante”, o que Piaget chama de reequilíbrio com melhoramento obtido.

Outro ponto importante destacado por Piaget (1976), em todo seu sistema teórico, diz respeito ao papel que exerce a negação no percurso da evolução do pensamento. Do ponto de vista psicológico, os únicos casos em que a negação é precoce são aqueles em que o sujeito não tem que construí-la, porque ela é imposta de fora para dentro. As negações, dada sua natureza formal, devem ser construídas e essa construção é mais lenta e laboriosa que as composições dos caracteres positivos da ação ou do pensamento. A construção das negações constitui um processo

complexo e demorado, visto que o aspecto positivo consiste em um fazer e um ser, enquanto o aspecto negativo consiste em um não-fazer e um não-ser. A reversibilidade resulta, assim, da coordenação das negações e das operações positivas, marcando a presença da estrutura operatória no sistema cognitivo dos sujeitos. A conquista da reversibilidade é preparada desde os estágios mais elementares, graças ao processo de equilibração com o desenvolvimento das negações, resultantes de regulações parciais responsáveis pelas organizações qualitativamente diferentes, sem que essas últimas percam sua continuidade.

Nesse sentido, para compreender a equilibração é preciso ressaltar o papel das regulações cognitivas quando diante de uma situação em que uma perturbação é sentida ou tornada consciente pelo sujeito. Isso porque nas interações sujeito e objeto, muitas vezes os esquemas de que o sujeito dispõe não são suficientes para dar conta das assimilações e acomodações complementares, perturbando o sujeito. Segundo Piaget (1976), a perturbação é algo que serve de obstáculo a uma assimilação, tal como atingir um objetivo. Todas as regulações são, do ponto de vista do sujeito, reações a perturbações. Mas resta precisar as variedades delas e insistir sobre o fato de que a recíproca não é verdadeira, isto é, que nem toda perturbação acarreta uma regulação. A regulação pode manifestar-se por uma correção (feedback negativo) ou por um reforçamento (feedback positivo), mas, nesse caso, com possibilidade de um crescimento do erro ou de sucesso. Entretanto, não é toda perturbação que engendra uma regulação, toda regulação não produz, também, uma compensação. (PIAGET, 1976).

Conforme o autor, se chamamos compensação a uma ação de sentido contrário a determinado efeito e que tende, pois, a anulá-lo ou a neutralizá-lo, é evidente que os feedbacks negativos desempenham esse papel na qualidade de instrumentos de correção. De modo geral, as regulações por feedbacks negativos conduzem sempre a uma compensação, mas dentre elas podemos distinguir duas classes: as compensações por inversão: que consistem na anulação da perturbação; e as compensações por reciprocidade: que diferenciam o esquema para acomodá-lo ao elemento inicialmente perturbador.

Já quanto aos feedbacks positivos, a situação parece ser mais complexa, porém não exclui a obtenção de compensações. O reforço devido ao feedback positivo está destinado a preencher uma lacuna e preencher uma lacuna é uma compensação. Mas, o fator principal, quando da formação de um feedback positivo, é o valor que o sujeito atribui à meta perseguida e que lhe faz

julgar indispensável a satisfação da necessidade à qual ele corresponde, necessidade esta como um desequilíbrio momentâneo e sua satisfação como uma reequilibração. (PIAGET, 1976).

Assim, se as regulações e as compensações que elas provocam explicam o mecanismo da equilibração, importa sublinhar o fato de que esses processos formadores já são ao mesmo tempo construtivos e conservadores. Uma regulação já é por si mesma uma construção, porque à trajetória linear de uma ação, ela acrescenta retroações ou trajetos em espiral: mesmo se o resultado seja então apenas estabilizar essa ação, já existe, entretanto, enriquecimento por construção de relações novas, que comportam entre outras a formação de negações implícitas. Porém, a intervenção de elementos perturbadores e as acomodações resultantes das compensações engendram conhecimentos novos, relativos uns aos objetos e outros às próprias ações do sujeito, de tal sorte que a reequilibração se torna indissociável de construções, estando estas, além disso, configuradas pelo poder antecipador que resulta, cedo ou tarde, das retroações.

Como vimos, a equilibração se efetua sob suas três formas de equilíbrio: entre o sujeito e os objetos, entre os esquemas ou os subsistemas do mesmo grau hierárquico e entre sua diferenciação e integração em totalidades superiores. Contudo, a equilibração cognitiva não marca jamais um ponto de parada, senão a título provisório. Todo conhecimento consiste em levantar novos problemas à medida que resolve os precedentes, sendo a equilibração constantemente uma estruturação orientada para um melhor equilíbrio. Nessa perspectiva, Piaget (1976) distingue as equilibrações simples, sempre limitadas e incompletas, das equilibrações majorantes, explicando que esses melhoramentos resultam em um alargamento de campo do sistema cognitivo em extensão e compreensão. A equilibração é, cedo ou tarde, necessariamente majorante e constitui um processo de ultrapassagem tanto quanto de estabilização, reunindo de maneira indissociável as construções e as compensações no interior dos ciclos funcionais.

Em suma, para Piaget (1964-1994), o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como esse, orienta-se essencialmente, para o equilíbrio. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

É importante destacarmos que, somente quando existem estruturas necessárias, é possível a aprendizagem de uma nova resposta. Delval (2002) enfatiza que para autores como Piaget, “o desenvolvimento explica a aprendizagem de forma tal que esta só é possível graças ao processo

de desenvolvimento no seu conjunto, do qual não representa mais do que um elemento, mas um elemento, que somente é concebível dentro do processo total”. (p. 54).

Segundo Macedo (2005), aprendizagem é aquilo que tem muitas determinações, que supõe alterar formas de pensar, que envolve, talvez, a família, a escola, o professor e a criança. Aprendizagem significa obter informações, desenvolver procedimentos, mudar formas de pensar, aprofundar níveis de compreensão sobre aquilo que queremos conhecer. Sendo assim, a importância de conhecer o processo de desenvolvimento da criança e adequar o processo de aprendizagem segundo suas necessidades poderá ter êxito no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem no contexto escolar, como veremos a seguir.

2.3 Dificuldade de Aprendizagem no contexto escolar

Este trabalho, tendo como pressuposto a teoria piagetiana, destaca que, segundo Macedo (2005), nas obras de Piaget o termo dificuldade de aprendizagem é praticamente ausente. Às vezes, o autor cita em protocolos “atraso escolar”, caracterizando um nível de desenvolvimento. A Piaget não interessam as dificuldades de aprendizagem, no sentido que nós atribuímos a elas porque, se pensamos o conhecimento em relação às vicissitudes do conhecedor, a dificuldade é algo positivo, pois implica desafios a serem superados e não uma queixa ou frustração, porque quem quer conhecer precisa ter dificuldades. Dificuldades no sentido de problemas ou questões que formulam sobre o objeto, questões que remetem a um desconhecido que importa ao sujeito desvendar, que instiga a formular teorias, aperfeiçoar procedimentos, desenvolver raciocínios, buscar informações, corrigir ou pré-corriger erros.

De acordo com Macedo (2005), o modo usual de ver a dificuldade de aprendizagem é no sentido de queixa, de defasagem ou de lacunas que se não forem superadas, implicarão prejuízos para a criança que tem tais dificuldades. Dificuldades de aprendizagem, às vezes, significa tristeza, desesperança dos pais que gostariam que seus filhos tivessem um ritmo comparável ao da média da classe ou às suas próprias referências. Ou seja, dificuldade remete-nos a um critério externo, conhecido e desejável para um outro.

Para esse autor, dificuldade, na perspectiva do profissional, significa receber uma queixa, seja no contexto clínico ou no de sala de aula. Significa dominar procedimentos de escuta que permitam compreender o sentido dessa dificuldade. Há necessidade de precisar a colocação do

problema. Significa usar procedimentos de intervenção terapêuticos ou pedagógicos. É todo um universo diferente daquele dos adultos, por exemplo, da mãe e do pai. Dificuldade, para eles, significa outras coisas: gastar dinheiro com o psicopedagogo, uma certa desesperança, uma certa preocupação. Enfim, o universo de discurso e inquietações que a dificuldade de aprendizagem traz para os pais.

Portanto, na categoria dificuldade de aprendizagem encontram-se alunos com problemas situacionais de aprendizagem (comprometimento em algumas circunstâncias e não em outras), de comportamento, emocionais, de comunicação (distúrbios da fala e da linguagem), físicos, de visão e de audição, e, por fim, problemas múltiplos (presença simultânea de mais de um dos problemas anteriormente mencionados). Isso nos mostra a abrangência das dificuldades de aprendizagem e as suas peculiaridades para o diagnóstico, para a intervenção ou o tratamento.

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), Piaget nos explicou como é possível o ser humano aprender e conhecer, caracterizando o conhecimento como uma construção individual e não simples cópia da realidade. Dessa forma, o problema da aprendizagem implica problema do conhecimento. Acrescenta, ainda, que Piaget nos mostra que aprender é saber realizar e conhecer é compreender e distinguir as relações necessárias dos contingentes, isto é, atribuir significado às coisas no sentido mais amplo da palavra.

De acordo com essa autora,

(...) 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. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p.74).

Mas, um problema interessa Ramozzi-Chiarottino (1984) mais de perto, que é o da criança que não aprende e não se sabe o porquê. Não há lesão cerebral, nem desnutrição, nem deficiência, não há indícios de psicose. E, assim, a identificação da causa continua obscura e é objeto de preocupação de vários autores. Completa essa idéia dizendo que após vários anos de observação de crianças em situação natural, considera que os distúrbios de aprendizagem são determinados por deficiências no aspecto endógeno do processo de cognição e de que a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação, nesse meio, ou seja, depende das trocas do organismo com o meio. Dessa forma, ela acredita que há uma

causa orgânica para as dificuldades de aprendizagem parcialmente determinada pelo ambiente e passível de remediação.

Destaca, na obra supracitada, pesquisas oriundas de quatro grupos diferentes, identificando características e problemas específicos, como crianças que não organizaram suas experiências no meio em que vivem, não apresentam as noções de espaço, tempo e causalidade; crianças que organizaram inadequadamente o real, especialmente quanto à noção de causalidade, e que têm muita estimulação na área do conhecimento figurativo (cópia do real); crianças que organizaram inadequadamente o real, mas que, ao adquirirem a capacidade de representação, não foram solicitadas no sentido de estruturar suas representações, seja ela em relação ao espaço, tempo, lógico e causal e parecem não reter informações; crianças que não construíram as estruturas mentais em nível adequado à solicitação que a sociedade impõe. A discussão realizada para cada grupo é considerada no sentido de discutir propostas de remediação e confirmar a possibilidade de as crianças evoluírem, no processo de desenvolvimento cognitivo. Ressalta que, antes de falar em recuperação, é preciso destacar o diagnóstico, por meio da observação lúdica e do método clínico de Piaget, ou seja, interrogando a criança a respeito do que está realizando. Nesse sentido, verifica-se, em sua obra, que a necessidade de conhecer o desenvolvimento da criança fará diferença no diagnóstico e no modo de conduzir as intervenções em sala de aula.

Segundo ela, é através do sujeito epistêmico, universal, ideal, da teoria de Piaget, que se compreende o sujeito em sua individualidade. “É ainda através deste sujeito epistêmico universal que crianças se estão salvando de um mundo caótico, sem sentido, e descobrindo a vida.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 108).

Fiorot (2006) relata que a concepção construtivista sobre como acontece a aprendizagem nas crianças tem desencadeado muitas discussões e elaborações, as quais apontam a necessidade de uma nova prática pedagógica. Os profissionais da educação têm sido alertados sobre a importância de compreender como o aluno aprende, como se processa o conhecimento para que possa planejar sua ação de ensino. Assim, pensar a aprendizagem escolar das crianças, com seus êxitos e fracassos, inclui uma análise do olhar do professor em direção ao conhecimento, o que implica compreender suas concepções a respeito da aprendizagem.

A pesquisa de Osti (2004) buscou caracterizar o que é dificuldade de aprendizagem na concepção do professor devido ao grande número de encaminhamentos ao atendimento especializado. Reafirma a necessidade de o professor considerar os diferentes níveis do

desenvolvimento dos alunos e possibilitar situações que signifiquem melhores experiências aos alunos, tornando a experiência escolar significativa para o desenvolvimento cognitivo. Acrescenta a importância de o professor conhecer a realidade do seu aluno, sua família e que perceba e respeite as diferenças deles, na sala de aula, tendo a sensibilidade de observar as dificuldades de alguns alunos e conseguir trabalhar com elas sem que eles se sintam diferentes ou menos capazes que os demais.

Para Osti (2004), as concepções dos professores acerca das dificuldades de aprendizagem baseiam-se na articulação dos conteúdos escolares com o rendimento dos alunos, que passam a ser referência para a interpretação e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Os professores identificam tal problemática, depositando a maior responsabilidade sobre a família e ao próprio aluno, não considerando toda uma rede de fatores que podem interferir na aprendizagem. Outro fator interessante destacado na pesquisa refere-se ao encaminhamento do aluno ao atendimento especializado, depositando num profissional, que não pertence à escola, a responsabilidade para a superação da dificuldade do aluno, que é exclusivamente dele. Desse modo, o professor não faz correspondência entre a metodologia do ensino, sua relação e sua prática com a dificuldade de aprendizagem do seu aluno, enfim, não se percebe como participante e atuante nas aprendizagens dos alunos, deixando de refletir sobre a sua postura e prática pedagógica.

Retomando a pesquisa de Fiorot (2006) verificou-se que os professores, em diversos momentos, destacam também as suas dificuldades em observar o aluno, em considerar suas ações, posto que ficam limitados e presos ao programa de ensino. No entanto, ao abordarem as dificuldades de aprendizagem, acreditam que os alunos são os principais responsáveis por isso. Esses professores adotam uma análise mais individualista da dificuldade de aprendizagem, colocam o aluno como principal responsável por suas dificuldades.

Segunda a autora, mais uma vez, prevalece a visão dicotômica entre os processos de ensino e de aprendizagem, a qual é reforçada por uma formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas. Essas dicotomias entre a teoria e prática e entre o saber do professor e o saber dos teóricos da área se reproduz na prática profissional. As atividades de transmissão de conteúdo são entendidas separadamente de outras atividades acadêmicas mais práticas e dinâmicas, assim como a teoria sobre o processo ensino-aprendizagem é vista como algo distante do saber experiencial. Para a superação dessa

dicotomia, a autora destaca a obra de Perrenoud (2002), em que ele propõe a reflexão para o profissional sobre o processo educativo. Essa prática reflexiva deve reunir as competências que elabora conceitos e executa-os, a partir da identificação do problema e aplicação de uma solução. O autor destaca que o profissional não terá que “reinventar a roda” e sim, considerar as teorias, os métodos e as experiências já consagradas. Enfim, a exigência é mais que aplicar um repertório de receitas, exige um procedimento de resolução de problemas. Para isso, a formação dos profissionais vai além da conceituação, precisa investigar as práticas educativas, segundo uma prática reflexiva.

2.4 As interações sociais e as dificuldades de aprendizagem

Para finalizar este capítulo, o estudo de Enesco (1992) revela que uma grande parte do que nós aprendemos, adquirimos em situações de interação com outras pessoas. No entanto, a possibilidade de trocar idéias, opiniões, conhecimentos não está garantida pelo mero viver em grupo. Isso depende de certas condições que podem favorecer ou não a capacidade de considerar as perspectivas que não são as próprias.

A autora afirma que essa capacidade é o resultado de um processo lento e gradual, que vai desde os níveis mais primitivos até estádios intelectuais superiores em que será capaz de contemplar alternativas de seu próprio ponto de vista. Porém, o progresso intelectual é uma condição necessária, mas não suficiente para um intercâmbio frutífero de idéias, opiniões e perspectivas. É necessário o desenvolvimento de certas atitudes em direção aos outros para que se dê um verdadeiro intercâmbio. O indivíduo terá que ser capaz de valorizar e respeitar as diferentes perspectivas para que seja possível uma comunicação de idéias. Mas nem a valorização e nem o respeito mútuo são produtos espontâneos do desenvolvimento, nem tampouco são a intolerância ou a falta de solidariedade. Qualquer atitude, positiva ou negativa, são resultados de uma história pessoal e educativa e seria ingênuo pensarmos que o respeito aos outros, ou a sua desvalorização, são coisas que não se aprendem.

Outro aspecto destacado pela autora reforça que determinadas condições, como o grau de afinidade entre as pessoas, podem facilitar ou enfraquecer a possibilidade de aprender uns com os outros. Por exemplo, é mais fácil que nos interesse pelas opiniões de alguém que vive uma realidade próxima a nossa do que muito diferente dela. Quanto maior a distância entre os

interesses e as concepções de umas e outras pessoas, mais difícil é encontrar uma linguagem comum, com significados compartilhados para estabelecer um diálogo.

Assim, a criança e o adulto dispõem de sistemas de pensamento notavelmente distantes, o que pode dificultar as trocas intelectuais entre ambos. Pelo contrário, as crianças de idades próximas compartilham representações mais ou menos de sua realidade, o que pode resultar num intercâmbio intelectual mais produtivo do que com o adulto. O papel de um e de outro tipo de interação, da criança com o adulto e das crianças entre si, não é o mesmo, ainda que ambos podem ser fonte de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Enesco (1992), há objetivos comuns entre as pessoas e os professores preocupados com a educação, sendo uma das metas, propiciar o desenvolvimento intelectual, físico e social de crianças e jovens, além de ensinar as habilidades, conhecimentos, experiências acumulados pela cultura, capacitando-os para aplicá-los nos contextos adequados e promover as atitudes, valores e hábitos necessários para sua integração harmoniosa na sociedade. No entanto, muitos também estão de acordo que esses objetivos não correspondem ao sistema educativo. Psicólogos e educadores iniciaram estudos das relações entre as crianças (entre irmãos, amigos e colegas de mesma idade) em distintos contextos, como a escola, a família ou os grupos de iguais. Desde então, estudos sobre esse tema têm proliferado, dando lugar a uma grande abundância de dados que favorecem o papel positivo que podem desempenhar os iguais no desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo da criança e do adolescente.

Atualmente, é um fato confirmado que as crianças aprendem umas com as outras e que adquirem novos conhecimentos interagindo com iguais por meio do jogo, das suas conversas, das discussões, da observação ou da resolução conjunta de problemas. Isso não significa que podem desfazer-se dos adultos como educadores. Essa perspectiva seria tão ridícula como pretender que o conhecimento se gera espontaneamente. É evidente que as crianças necessitam aprender tanto com os adultos como com os pares.

Nesse sentido, o papel do professor nas situações de aprendizagem entre iguais se revela essencial. Enesco (1992) destaca as relações tutoriais, baseadas num modelo de instrução entre alunos, na qual a função principal do professor consiste em supervisionar regularmente a relação tutorial, assegurando que a informação esteja estruturada, seja correta e possibilite progressos ao aluno tutorado. Um dado já demonstrado é a possibilidade de que ambos participantes (tutor e tutorado) possam obter benefícios a partir dessa interação, para isto seria conveniente que todos

os alunos pudessem desempenhar ambos os papéis, na medida da sua capacidade e conhecimentos em diferentes áreas.

Uma outra situação é caracterizada pela colaboração entre iguais, na medida em que precisam confrontar pontos de vista e opiniões diferentes entre si, tornando-se um elemento crucial para que se produzam progressos na aprendizagem. O trabalho do professor é supervisionar os grupos com o objetivo de observar se o diálogo que se produz entre os componentes do grupo é adequado e se os alunos ouvem as idéias que cada um manifesta. Caberia também ao professor o papel de decidir a composição dos grupos e eleger as tarefas e situações apropriadas para favorecer a troca de idéias. Para desenvolver um trabalho em equipe, o professor pode reger-se por certos critérios gerais, alguns dos quais podem aplicar-se a situações de aprendizagem entre iguais. É conveniente que as tarefas e atividades que os grupos devam realizar estejam bem delimitadas e definidas pelo professor, antes de iniciar as primeiras reuniões de cada grupo de alunos. É preciso, pois, que se reformulem com precisão os problemas ou tarefas que se vão desenvolver e os objetivos que se pretendem no trabalho em grupo.

O papel do professor no trabalho em grupo é atender aos pedidos de informação e explicação de conceitos, interpretação de dados, manuseio de materiais bibliográficos ou de outro tipo. Deve também cuidar para que todos os membros de cada grupo participem nas sucessivas atividades e fases do trabalho.

Enfim, Unesco (1992) afirma que apesar de muitos estudos confirmarem o benefício que se tem na aprendizagem entre iguais, ainda dispomos de uma informação incompleta. Algumas ações estão solidamente provadas num contexto, mas não em outro, pois não é possível generalizar. Somos conscientes dessas limitações, mas estamos convencidas de que os dados que estamos apresentando a favor de um sistema educativo menos diretivo possam promover a autonomia dos alunos e não a submissão heterônoma. Isso pode acontecer numa escola em que os alunos se envolvem ativamente no processo de aprendizagem e em consequência tenham um papel de protagonista.

É o que temos visto também nos estudos de Sisto e Martinelli (2006), que se referem ao sistema educativo, à política educacional e a diversos aspectos como não sendo responsáveis, sozinhos, pelo fracasso escolar e nem pelas dificuldades de aprendizagem. Diante da diversidade das causas do fracasso escolar, o enfoque se orienta às relações sociais. Assim, as atividades realizadas na escola demandam um esforço cognitivo dos alunos e ainda exigem a socialização e

as interações sociais, o qual é destacado como um dos fatores necessários à aprendizagem. “A criança que, inserida nesse contexto de ensino-aprendizagem, apresenta dificuldades de desempenhar algumas funções sociais pode sofrer conseqüências emocionais que dificultarão o desempenho de suas atividades.” (Sisto e Martinelli, 2006, p. 17).

Por fim, as relações sociais, muito estudadas por meio de testes sociométricos, têm sido observadas para avaliar as conseqüências do fracasso e baixo desempenho escolar. Elas tentam explicar comportamentos inadequados, além de procurar possíveis ligações com os níveis de desenvolvimento cognitivo, gênero e raça.

Sem dúvida, destaca-se novamente a importância de estudos que evidenciem as relações sociais e os autores ressaltam a necessidade de que essa temática assuma o valor merecido nas investigações e nas discussões da escola e da sociedade em geral. Todavia, este estudo não tem como foco discutir as relações sociais, apenas suscitar que a aprendizagem depende muito dessas relações existentes no contexto escolar. Para tanto, no próximo capítulo teremos a caracterização do espaço dessa pesquisa e o delineamento do estudo.

3. DELINEAMENTO DO ESTUDO

GRUPO DE APOIO: DA LEGISLAÇÃO AO TRABALHO NA ESCOLA

3.1 Contextualização do campo de investigação

Consideramos relevante caracterizar o contexto deste trabalho. Inicialmente assinalando que a designação “grupo de apoio”³ coexiste com outras nomenclaturas em diferentes redes de ensino público ou privado, como plantão de dúvidas, reforço escolar, apoio, ensino alternativo, dentre outros.

Os grupos de apoio são propostos para garantir a todos os alunos oportunidade de aprendizagem, tendo como princípio básico o respeito à diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada aluno. Esses estudos de reforço se caracterizam em momentos de atividades específicas para a superação das dificuldades encontradas e para a consolidação de aprendizagens efetivas e bem sucedidas para todos os alunos. Estão previstos na legislação de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB), “cabe aos municípios baixar normas complementares para o seu sistema de ensino” (artigo 11, inciso III) e “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento” (artigo 13, inciso V).

A inserção desse reforço para a superação das dificuldades de aprendizagem é obrigatória aos sistemas de ensino, as quais devem ser registradas para a garantia das oportunidades oferecidas aos alunos. Assim, de acordo com a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) Nº 11/96, que dispõe sobre pedidos de reconsideração e recursos referentes aos resultados finais de avaliação de alunos do sistema de ensino de 1º e 2º Graus do Estado de São Paulo, regular e supletivo, público e particular, são levados em consideração, após cada avaliação periódica, os registros das dificuldades observadas, de aprendizagem, bem como as recomendações aos próprios alunos, aos pais e outras providências a serem tomadas em relação à aprendizagem. Caso haja algum pedido de revisão ou recurso pelos pais, serão necessários os pareceres que incluem: projetos de avaliação e descrição dos seus instrumentos, com indicação dos critérios utilizados; projetos de recuperação e relatório de seu processo de realização; procedimentos pedagógicos previstos no Regimento Escolar ou Plano Escolar, especialmente os

³ Grifo nosso.

de reforço e recuperação, ao longo do ano letivo, visando à superação das deficiências de aproveitamento demonstradas pelo aluno.

A Indicação CEE N° 12/96, trata da prática avaliativa escolar, que tem, em geral, evidenciado a hegemonia da avaliação de cunho classificatório, aprovação ou reprovação, com relevância na quantidade de conteúdos acumulados individualmente pelo aluno e não na qualidade do ensino ou da aprendizagem e nas inúmeras variáveis que interferem nesses processos. Acrescenta que o foco da avaliação não se situa apenas no aluno, individualmente, e sim na classe e na escola, ou seja, no processo interpessoal ensino-aprendizagem como um todo, levando em conta não só as necessidades dos alunos, suas realidades e competências, mas também o desempenho do professor, os conteúdos selecionados, os métodos, os procedimentos e os materiais utilizados.

Dessa forma, a avaliação escolar assume um papel muito amplo: subsidiar o trabalho pedagógico, redirecionando o processo ensino-aprendizagem para sanar dificuldades encontradas na aquisição de conhecimentos, aperfeiçoando a prática escolar; diagnóstico contínuo e dinâmico, tornando-se um instrumento fundamental para repensar e reformular os métodos, os procedimentos e as estratégias de ensino para que realmente o aluno aprenda. A avaliação não é, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de se conseguir que todos os alunos atinjam os objetivos da escolaridade básica. Deve estar comprometida com aspecto social e construtivo da aprendizagem e com o desenvolvimento do educando em todo momento. Ela deve ser entendida pelo professor como o processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, limites e dificuldades dos alunos para atingir os objetivos do curso, do componente curricular ou da atividade de que participam e, também, como indicador da necessidade de estimular a progressão da aprendizagem.

De acordo com a Indicação CEE N° 12/96, a escola conta com três formas de recuperação: a recuperação contínua, ligada ao fazer diário do professor, que pressupõe habilidade em trabalhar as dificuldades na aprendizagem; a recuperação paralela, realizada fora do horário da classe e que deve privilegiar métodos e estratégias diferentes dos costumeiramente utilizados; e a recuperação final que representa um último esforço para sanar as dificuldades de aprendizagem. Essas ações demonstram que a equipe escolar tem embasamento, a partir dos registros, em relação ao que cada aluno apresenta enquanto dificuldade e com isso, estabeleça formas diferenciadas de recuperação e reforço para os alunos.

A Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEE) Nº 42, de 2004, complementa que a recuperação contínua está inserida no trabalho pedagógico realizado no dia-a-dia da sala de aula e decorre de uma avaliação diagnóstica do desempenho escolar do aluno, constituindo-se em intervenções imediatas, dirigidas às dificuldades específicas, assim que estas forem constatadas (Art. 2º). Ainda essa resolução, em seu artigo 3º, trata da recuperação paralela, destinada ao atendimento aos alunos com defasagens e ou dificuldades específicas não superadas no cotidiano escolar e que deverá ser objeto de planejamento cuidadoso da unidade escolar, coordenado pela Direção da Escola assessorada pela Coordenação Pedagógica, e acompanhado pela Diretoria de Ensino.

3.2 O espaço da pesquisa

O município que foi alvo da presente investigação organizou diretrizes de trabalho para os grupos de apoio atendendo às exigências propostas pelas normas anteriormente descritas. Para tal, a Secretaria Municipal de Educação elaborou a Resolução nº 003/04, que dispõe sobre os procedimentos para apresentação de um projeto voltado para o trabalho de acompanhamento psicopedagógico em classes de apoio, considerando:

a necessidade da construção e desenvolvimento de um projeto claro e coeso para as classes de apoio, com o intuito de contribuir para a minimização dos problemas de dificuldades de aprendizagem apresentados por crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental; a necessidade de acompanhamento e orientação específica aos professores que atuam nessas classes; e, o bom andamento das unidades escolares, a democratização de informações, a transparência das ações e a uniformização dos procedimentos para a apresentação de projetos. (2004, p. 1)

A partir dessas considerações, a Secretaria de Educação do município estudado desenvolve um projeto sob a orientação de um psicopedagogo em parceria com a direção e coordenação pedagógica das escolas e dos grupos de apoio. Essa proposta põe em evidência o compromisso de um trabalho cooperativo entre o psicopedagogo, os educadores e os especialistas que compõem as unidades escolares da rede municipal de ensino. Ressalta, além disso, que a atuação do psicopedagogo tem um caráter de atendimento escolar e não clínico, e que o acompanhamento e intervenções psicopedagógicas se destinam exclusivamente aos alunos que

participam da recuperação nas classes de apoio, sem influenciar de modo prescritivo o trabalho desenvolvido nas respectivas classes desses alunos.

O psicopedagogo não tem uma relação direta com o aluno, salvo em situações que necessitem de uma avaliação específica deste profissional. O trabalho favorece o aluno, mas a atuação psicopedagógica é com o professor. É o professor que receberá as orientações pontuais e as sugestões de trabalho com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No entanto, nem sempre o professor cumpre as orientações recebidas, o que pode comprometer o trabalho e a aprendizagem dos alunos. Vale ressaltar que há um psicopedagogo na rede, atendendo as oito escolas de Ensino Fundamental.

O encaminhamento ao Grupo de Apoio é realizado pela professora da sala regular, que detecta as dificuldades dos alunos com relação aos conteúdos trabalhados na série e ou defasagens anteriores, descrevendo-as em fichas próprias para direcionar o trabalho do professor do grupo de apoio. O encaminhamento pode ser efetuado para compensar ausências dos alunos que têm menos de 75% de frequência às aulas regulares, para reforço aos que não estão acompanhando o desenvolvimento da turma, mas que não apresentam rendimento insatisfatório, e para recuperação paralela aos que não acompanham o conteúdo da série, apresentando dificuldades de aprendizagem e que têm rendimento insatisfatório, ou seja, notas abaixo da média.

O professor da sala de apoio, diante do encaminhamento recebido, analisa e direciona suas aulas preparando atividades interventivas que possam contribuir para a superação das dificuldades do aluno. Em casos especiais, os alunos são avaliados também pela psicopedagoga que realiza uma avaliação psicomotora e cognitiva, contribuindo para um diagnóstico mais preciso, incentivando o professor da sala de apoio a buscar outras direções para o processo de intervenção. O psicopedagogo propõe também orientação ao professor da sala regular e de Educação Física. Os professores que atuam na sala de apoio participam de reuniões de capacitação com a psicopedagoga, quinzenalmente, em que são discutidas teorias e práticas pedagógicas a fim de proporcionar melhores subsídios ao trabalho de intervenção.

O projeto da atuação psicopedagógica teve início em 2004 e voltou-se ao conhecimento das atividades do grupo de apoio para organização e acompanhamento do trabalho pedagógico e dos documentos administrativos e orientação aos docentes e pais de alunos. Em 2005, essas ações foram ampliadas e modificaram-se procedimentos administrativos e pedagógicos. Houve uma

organização dos alunos por dificuldades próximas, nos grupos de apoio, e um trabalho voltado à motivação tanto para os alunos da sala regular como para os do próprio grupo. Nesse ano, foram selecionados os alunos para uma avaliação psicopedagógica que envolve o conhecimento lógico-matemático, a psicomotricidade e as habilidades de leitura e escrita. Conforme o desempenho dos alunos, é proposta uma anamnese com os pais a fim de levantar outras informações importantes para o planejamento das intervenções psicopedagógicas.

O projeto teve continuidade em 2006 e novamente recebeu alterações, visando à melhoria da qualidade do trabalho e a efetivação de ações no que diz respeito às deficiências percebidas durante os anos anteriores. Dentre elas, destaca-se investimento nas descrições das dificuldades dos alunos nas fichas de encaminhamento e na elaboração de carta informativa aos pais para esclarecimentos dos trabalhos realizados nos grupos de apoio e para minimizar as faltas dos alunos a estes grupos.

3.3 Problema e Justificativa

Delimitado o espaço de nossa pesquisa em que há a inserção de um trabalho orientado por um psicopedagogo aos professores do grupo de apoio, o problema que norteou essa pesquisa pode ser assim delineado: **Os alunos participantes do Grupo de Apoio apresentam melhorias no rendimento escolar? Em quais aspectos? Como se caracteriza a atuação psicopedagógica nesse contexto?**

Este trabalho se justifica pela escassez de estudos sistemáticos que demonstrem a eficácia de programas de reforço escolar, assim como apontam Okano, Loureiro, Linhares e Marturano (2004), considerando também que o manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não constitui tarefa fácil e a alternativa dada envolve a colocação de crianças em programas especiais de ensino como proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar.

Para Macedo (2001), o atendimento psicopedagógico individual ou em pequenos grupos pode contribuir para a construção e uma melhor exploração de materiais ou instrumentos de ensino e possibilitar uma melhor consideração de seus modos de pensar e agir, podendo-se transferir essas observações para grupos maiores, isto é, pode contribuir para a recuperação dos conteúdos escolares e ajudar os alunos a retornarem à sala regular.

Assim, este trabalho busca compreender a atuação psicopedagógica e o papel do psicopedagogo numa rede municipal de ensino, diante das dificuldades dos alunos.

3.4 Objetivos

- Identificar as dificuldades de aprendizagem apontadas pelos professores de sala regular em alunos de 1^a e 2^a séries do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino do interior do Estado de SP encaminhados ao Grupo de Apoio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.
- Comparar as dificuldades de aprendizagem apontadas pelos professores de sala regular na avaliação diagnóstica inicial com a avaliação final dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio.
- Descrever a atuação psicopedagógica junto aos professores dos Grupos de Apoio.
- Verificar se as crianças participantes do Grupo de Apoio apresentaram evolução no rendimento escolar.

3.5 Método

Para desenvolver esta pesquisa foram contatadas as oito escolas de Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino do Interior do Estado de São Paulo, após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (ANEXO I) e da Direção das Unidades Escolares (ANEXO II), para realização da pesquisa. A psicopedagoga que atua nesse município também foi contatada para explicação dos objetivos e autorização para utilizar seus registros de acompanhamento psicopedagógico nas Unidades Escolares (ANEXO III).

Os aspectos éticos foram considerados, destacando o caráter confidencial e anônimo dos envolvidos na pesquisa, assegurando também que a coleta de dados transcorreria de acordo com os horários de funcionamento da escola, de modo a não interferir na rotina da mesma. A pesquisadora esclareceu ainda que teria que detectar, remover ou corrigir qualquer conseqüência indesejada aos participantes, manter o caráter confidencial sobre as informações, citar toda fonte bibliográfica utilizada, isentar-se de observações e registros dos resultados de forma pessoal,

sendo honesta na descrição dos fatos. Após a pesquisa, a pesquisadora também deveria prestar esclarecimentos sobre a coleta e análise de dados, a fim de informar os resultados do presente trabalho e as considerações elaboradas a partir disso.

O trabalho se insere num modelo quantitativo e qualitativo de pesquisa, utilizando a análise documental como método de coleta de dados. Segundo Ludke e André (1988), a análise documental tem sido pouco explorada não só na Educação como também em outras áreas. Ela pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Documentos são quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano. Caulley apud Ludke e André (1988), diz que a análise documental busca identificar informações factuais constantes dos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que a principal tarefa da análise documental é localizar e ter acesso ao material. Podem ser documentos pessoais ou oficiais. O documento pessoal é auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas próprias experiências (aquilo que o próprio sujeito escreve). O objetivo de recolher esse tipo de material é de obter provas detalhadas de como as situações sociais são vistas pelos seus atores e quais os significados que vários fatores têm para os participantes. Já os documentos oficiais dão acesso à perspectiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Está facilmente disponível, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos.

Guba e Lincoln (apud Ludke e André, 1988) apresentam as vantagens para o uso de documentos na pesquisa. Dentre elas, citam que são documentos que constituem uma fonte estável e rica; podem ser consultados várias vezes e servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos; constituem uma fonte poderosa da qual podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador; são fontes naturais de informação; surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto; têm um custo, em geral, baixo; requerem apenas investimento de tempo e atenção para selecionar e analisar os mais relevantes; são uma fonte não-reativa, permitindo a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito é impraticável ou quando a interação com os sujeitos pode alterar seu comportamento ou seus pontos de vista.

3.5.1 Organização dos documentos: constituição da amostra

Foram utilizados, nesta pesquisa, os documentos e registros de sete das oito escolas de Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino do Interior do Estado de São Paulo. A razão da exclusão de uma escola se deu por motivos de documentação incompleta.

Fizeram parte desta investigação os documentos referentes aos 128 alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental que freqüentaram o grupo de apoio, em 2006, por no mínimo três bimestres. Essas dificuldades se centravam nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

De 1ª série foram selecionadas 65 fichas de alunos encaminhados ao Grupo de Apoio, das quais foram excluídas 13, porque os alunos não freqüentaram o grupo nenhum dia. Na 2ª série foram selecionadas 80 fichas dentre as quais 4 foram eliminadas pela mesma razão exposta anteriormente.

O trabalho psicopedagógico nos grupos de apoio é realizado desde 2004, o que possibilitou a pesquisa documental, devido aos registros organizados pela rede de ensino. A escolha de documentos de alunos referentes à 1ª e 2ª séries ocorreu porque os encaminhamentos de alunos de 3ª e 4ª séries eram menores.

3.5.2 Caracterização geral das escolas

A rede municipal de ensino aqui estudada atende Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental, modalidade regular (1ª a 4ª série e a partir de 2007, 1º ao 5º ano de acordo com a Lei nº 11114/2005⁴ e a Lei nº 11274/2006⁵), Ensino Fundamental, modalidade Educação de Jovens e Adultos (1ª a 4ª série) e Telecurso (Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série e Ensino Médio). Em 2006, atendia 1713 alunos de Ensino Fundamental, modalidade regular, dos quais 128 participaram desta pesquisa.

A fim de caracterizar a realidade das escolas, resolvemos descrever o trabalho pedagógico proposto na rede municipal. Este trabalho é fundamentado na proposta estabelecida pelo PROEPRE (Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental).

No Ensino Infantil (0 a 6 anos) o atendimento pode ser diurno, vespertino ou integral. A Prática de Ensino está baseada em procedimentos didáticos propostos que enfatizam quatro tipos

⁴ Antecipa a matrícula a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

de atividades que são realizadas diariamente nas classes: a) atividades diversificadas que são realizadas individualmente ou em pequenos grupos. Possibilitam ao aluno trabalhar de acordo com seu próprio ritmo, satisfazer suas necessidades e interesses, aprender a dosar o tempo em que permanece em cada atividade, realizar, escolher, tomar decisões e progredir em direção à conquista da autonomia; b) atividades coletivas que são escolhidas e realizadas por toda a classe, pois visam a objetivos comuns, proporcionam a troca de pontos de vista e oferecem aos alunos a oportunidade de ter experiência de vida democrática; c) atividades individuais em que o professor trabalha individualmente com cada criança, enquanto as outras realizam atividades diversificadas, a fim de acompanhar o seu raciocínio fazendo intervenções adequadas; d) atividades independentes, nas quais as crianças trabalham independentemente, sem solicitar a atenção da professora. Essas atividades favorecem o desenvolvimento da responsabilidade, da iniciativa e da autonomia. Todos esses procedimentos favorecem o autocontrole e a responsabilidade propiciando a construção da autonomia intelectual e moral.

No Ensino Fundamental (1ª a 4ª Séries / 1º ao 5º ano) o atendimento pode ser diurno ou vespertino. O ensino é ministrado com base nos princípios fundamentais da Teoria Piagetiana sobre como o aluno se desenvolve, constrói seus conhecimentos e sua moralidade. Ele foi organizado de modo a enfatizar igualmente todos os aspectos usando o desenvolvimento global e harmonioso do aluno.

A metodologia pretende contribuir para formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras. Uma educação orientada com o objetivo de criar-se na escola um ambiente físico e social que encoraje a conquista da autonomia, em que os alunos tenham a oportunidade de decidir, escolher, opinar, criticar, dizer o que pensam e sentem.

O trabalho pedagógico proposto para o programa comporta diferentes tipos de atividades envolvendo as diferentes áreas do currículo dependendo dos objetivos que estão sendo focalizados. Em um dia de aula há períodos de atividades diversificadas, atividades coletivas, atividades independentes, atividades individuais e avaliação do dia.

3.6 Procedimento de coleta de dados

⁵ Amplia o Ensino Fundamental para 09 anos.

De acordo com Ludke e André (1988), a caracterização do tipo de documento numa análise documental é relevante. Os instrumentos para a coleta de dados deste trabalho são documentos do tipo oficial, sendo eles: 1) as fichas de encaminhamento dos alunos para o Grupo de Apoio (ANEXO 4); 2) os registros de acompanhamento da psicopedagoga (ANEXO 5 e 6); e, 3) as atas finais do Conselho de Classe (ANEXO 7).

As fichas de encaminhamento dos alunos para o Grupo de Apoio contêm os registros efetuados pelos professores sobre as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos em classe. Essas fichas contemplam ainda: as devolutivas do professor do Grupo de Apoio; os dados do aluno (série, escola, dias da semana e horário das aulas do Grupo de Apoio); parecer do professor da classe regular; objetivos e conteúdos a serem trabalhados no Grupo de Apoio; motivo do encaminhamento (reforço, recuperação paralela e ou compensação de ausências); observações do professor do Grupo de Apoio quanto à confirmação do parecer do professor da classe regular; desenvolvimento do trabalho; objetivos e conteúdos alcançados, por bimestre; data e assinatura dos professores e do coordenador pedagógico da referida Unidade Escolar.

Os registros de acompanhamento da psicopedagoga abrangem o trabalho realizado pelos professores do Grupo de Apoio, incluindo o desenvolvimento de atividades, orientações e sugestões do psicopedagogo a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos. Já as atas finais do Conselho de Classe registram o desempenho dos alunos indicando a evolução na aprendizagem bem como a promoção ou retenção dos mesmos.

Para a observação dos registros de acompanhamento da psicopedagoga acerca do trabalho dos professores do Grupo de Apoio, buscamos as pautas e os materiais utilizados nas reuniões de capacitação oferecidas a esses professores durante o ano de 2006. Este estudo centrou-se no diagnóstico inicial e final dos alunos, uma vez que se procurou verificar se as crianças participantes do Grupo de Apoio apresentaram evolução no rendimento escolar. Dessa forma, vale ressaltar que os documentos utilizados para a coleta de dados contemplam outras informações que podem ser trabalhadas em outros estudos.

3.7 Procedimento de análise de dados

Para a análise de dados foram construídas categorias relativas ao documento “Ficha de Encaminhamento dos Alunos para o Grupo de Apoio”, as quais foram utilizadas para identificar as dificuldades de aprendizagem nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática em alunos de 1ª e

2ª séries do Ensino Fundamental, no diagnóstico inicial e na avaliação final. Essas categorias organizaram as dificuldades descritas pelos professores da sala regular de forma específica ou genérica.

Os registros de acompanhamento do trabalho psicopedagógico foram analisados considerando três aspectos que serviram para descrição do mesmo, sendo o trabalho psicopedagógico mais geral, as capacitações aos professores que atuavam nos Grupos de Apoio e os registros de acompanhamento da psicopedagoga em sala.

As atas finais do desempenho dos alunos foram utilizadas para pontuar os índices de promoção dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio. Finalmente, os dados foram analisados qualitativa e quantitativamente por meio da estatística descritiva.

4. RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos os dados coletados nas fichas de encaminhamento dos alunos ao Grupo de Apoio. No primeiro momento identificamos as dificuldades de aprendizagem dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio apontadas pelos professores de sala regular na avaliação inicial e a categorização dessas dificuldades. Em seguida, organizamos as dificuldades identificadas na avaliação final desses alunos e uma tabela comparativa, observando a evolução ou não no desempenho final. Após as tabelas, descrevemos a atuação psicopedagógica frente aos Grupos de Apoio, com os registros da psicopedagoga, os assuntos destacados nas reuniões de capacitação e as atribuições dessa profissional numa rede municipal de ensino do interior do Estado de São Paulo. Para finalizar, elaboramos uma tabela que proporciona visualizar o número de alunos encaminhados e seu desempenho final quanto à promoção ou retenção.

4.1 Identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos que freqüentaram o Grupo de Apoio.

4.1.1 Dificuldades iniciais dos alunos apontadas pelos professores das classes regulares.

Dos 52 alunos de 1ª série, 46 foram encaminhados por seus professores aos grupos de apoio por apresentarem dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática, e 06 alunos com dificuldade apenas em Língua Portuguesa. Na 2ª série foram encaminhados 76 alunos, sendo 58 com dificuldade em Língua Portuguesa e Matemática, 17 com dificuldade apenas em Língua Portuguesa e 01 com dificuldade em Matemática. A tabela a seguir reúne as informações.

Tabela I – Distribuição dos alunos de acordo com as dificuldades apontadas pelos professores no encaminhamento ao Grupo de Apoio.

Áreas de dificuldades de aprendizagem	Número de alunos encaminhados	
	1ª série (N=52)	2ª série (N=76)
Língua Portuguesa e Matemática	46	58
Língua Portuguesa	06	17
Matemática	00	01

A Tabela I apresenta um maior número de encaminhamentos de alunos da 2ª série. Acreditamos que os professores e a equipe de gestão, possivelmente, preocupam-se com a adaptação da criança na escola de Ensino Fundamental, especificamente na 1ª série. Isso demonstra uma preocupação com o desenvolvimento dos alunos, além da aprendizagem de conteúdos escolares e precisa ser considerado no trabalho psicopedagógico.

Para atender o primeiro objetivo da presente investigação, os encaminhamentos propostos pelos professores desses alunos foram organizados por disciplina e por série. Foram construídas duas classes de categorias, a que corresponde às dificuldades apontadas pelos professores de forma específica, isto é, indica, pontualmente, o que o aluno ainda não sabe e a das dificuldades genéricas, as quais são descritas amplamente, o que, em nossa opinião, poderia dificultar a intervenção do professor do Grupo de Apoio. Destacamos, nessa categorização, que há professores que indicam as dificuldades reportando-se aos conhecimentos teóricos, especialmente da hipótese da escrita e do conhecimento lógico-matemático.

Na disciplina de Língua Portuguesa foram organizadas seis categorias que descrevem as dificuldades específicas.

Categoria 1 - Aquisição do valor sonoro convencional: descrevem as dificuldades dos alunos em reconhecer letras e sons, diferenciar letras de outros símbolos, nomear as letras do alfabeto, dentre outras.

Categoria 2 - Leitura: corresponde às dificuldades em leitura de palavras, reconhecimento de palavras, leitura de pequenos textos, interpretação de texto e leitura em voz alta.

Categoria 3 - Grafia: trabalho com as letras script e manuscrita, alfabeto maiúsculo e minúsculo.

Categoria 4 - Construção da escrita: corresponde às dificuldades em formação de palavras e escrita de palavras.

Categoria 5 - Avaliação da hipótese da escrita: nessa categoria os professores descrevem a hipótese de escrita de seu aluno. É um dado considerado relevante, pois pode facilitar o processo de intervenção uma vez que já se tem atividades direcionadas para tais hipóteses e demonstra que o professor utiliza seus conhecimentos teóricos.

Categoria 6 - Produção escrita: conteúdos relacionados à produção de texto, ortografia, parágrafo, pontuação, dentre outras.

Quanto às dificuldades genéricas de Língua Portuguesa destacaram-se três categorias.

Categoria 1 - Processo de aquisição da leitura e escrita: nesta categoria os professores apontam dificuldades relativas à construção do sistema alfabético, alfabetização, reconstrução do código linguístico, dentre outras.

Categoria 2 - Processos globais relativos à aprendizagem: designamos por processos globais as indicações que se referem à aprendizagem em geral, como a dificuldade em reter informações e a coordenação viso-motora.

Categoria 3 – Linguagem escrita: essa categoria se refere às dificuldades em conteúdos que são trabalhados na série e que os alunos ainda teriam tempo para aprender, segundo os objetivos previstos para a série.

Na disciplina de Matemática, foram criadas sete categorias que descrevem as dificuldades específicas apontadas pelos professores da sala regular.

Categoria 1 - Reconhecimento e quantificação do número: relacionam-se às dificuldades quanto ao reconhecimento do número (0 a 10, 0 a 50, 0 a 99 etc.), nomeação e identificação de números, quantificação e relação número e quantidade.

Categoria 2 – Ordenação de números: compreende a seqüência numérica e a ordem dos números.

Categoria 3 - Valor posicional: reconhecer unidade, dezena e centena.

Categoria 4 - Operações: esta categoria abrange as dificuldades dos alunos na adição, subtração, multiplicação e divisão.

Categoria 5 - Situações-problema: compreende a dificuldade de leitura, interpretação e resolução de situações-problema envolvendo as operações.

Categoria 6 - Noções lógicas: reúnem dificuldades relacionadas ao desenvolvimento lógico-matemático, mais pontualmente o desenvolvimento da noção de seriação lógica e da classificação e inclusão de classes.

Categoria 7 - Espaço e forma: abrange as dificuldades relativas às formas geométricas.

Tal como em relação à Língua Portuguesa, pudemos também, em relação à Matemática, organizar três categorias que descrevem as dificuldades genéricas de aprendizagem nesta disciplina.

Categoria 1 - Noções espaciais: ligada à dificuldade de localização e representação do espaço (grandeza, posição e direção). Designamos essa classe de dificuldade porque os professores não descrevem de maneira pontual as dificuldades relativas à grandeza, visto que é um conceito amplo.

Categoria 2 - Sistema de Numeração Decimal: nesta categoria o professor aponta como dificuldade o Sistema de Numeração Decimal sem localizar os conceitos e os conteúdos envolvidos relativos ao sistema numérico. Essa forma de apontamento insuficiente dificulta o diagnóstico das dificuldades e também o planejamento de atividades para o Grupo de Apoio.

Categoria 3 – Processos globais relativos à aprendizagem: assim como na disciplina de Língua Portuguesa, as indicações de dificuldades que abrangem os processos globais relativos à aprendizagem, em geral, não se reduzem a uma disciplina.

As Tabelas a seguir (II, III, IV e V) foram constituídas a partir dos registros das dificuldades dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio, apontadas pelos professores da sala regular. As dificuldades identificadas foram contextualizadas e organizadas em categorias, conforme descrito anteriormente. O vocabulário encontrado nas fichas de encaminhamento foi mantido pela pesquisadora ao organizar as referidas tabelas.

Tabela II – Categorização das Dificuldades de Língua Portuguesa – 1ª série – Diagnóstico Inicial.

Categorias		Contextualização das dificuldades: diagnóstico inicial	Número de dificuldades identificadas nos alunos	Total de dificuldades identificadas nos alunos
Dificuldades Específicas	Aquisição do valor sonoro convencional	Diferenciar letras de outros símbolos	02	112
		Reconhecimento de letras	26	
		Som das letras	39	
		Nomear as letras	18	
		Relacionar letras e sons	06	
		Relacionar letra inicial, intermediária e final, de consoantes e vogais	06	
		Alfabeto	15	
	Leitura	Reconhecimento de palavras	01	16
		Leitura de palavras	15	
	Grafia	Alfabeto maiúsculo de forma	02	03
		Alfabeto minúsculo de forma	01	
	Construção da escrita	Formação de palavras	14	24
		Escrita de palavras	10	
Avaliação da hipótese da escrita	Escrita pré-silábica	11	21	
	Escrita silábica	10		
Dificuldades Genéricas	Processo de aquisição da leitura e escrita	Escrita de letras	02	22
		Grafia das letras	01	
		Construção do sistema alfabético	14	
		Reconstrução do código lingüístico	01	
		Alfabetização	02	
		Construção da leitura	02	
	Processos globais relativos à aprendizagem	Dificuldade em reter informações	01	02
		Coordenação viso-motora	01	
	Linguagem escrita	Escrita de frases	01	02
		Escrita de pequenos textos	01	

Observamos na Tabela II que as dificuldades específicas englobam um número de 176 identificações. Já as dificuldades genéricas estão em 26 indicações. Vale ressaltar que um mesmo aluno pode ser encaminhado por várias dificuldades, por isto o número de dificuldades não corresponde ao número de alunos encaminhados. Destacamos que a predominância das dificuldades apontadas pelos professores está na categoria “aquisição do valor sonoro convencional”.

A avaliação da hipótese da escrita é uma informação estritamente relevante no encaminhamento ao Grupo de Apoio, que além de demonstrar conhecimento por parte dos professores acerca das fases da escrita, pode possibilitar a elaboração de atividades específicas de alfabetização para as necessidades de cada aluno.

Tabela III – Categorização das Dificuldades de Língua Portuguesa – 2ª série – Diagnóstico Inicial

Categorias		Contextualização das dificuldades: diagnóstico inicial	Número de dificuldades identificadas nos alunos	Total de dificuldades identificadas nos alunos
Dificuldades Específicas	Aquisição do valor sonoro convencional	Reconhecimento de letras	14	32
		Som das letras	13	
		Alfabeto (vogais e consoantes)	05	
	Leitura	Leitura	52	84
		Leitura oral e em voz alta	01	
		Reconhecimento de palavras	06	
		Reconhecimento de frases	01	
		Interpretação de texto	24	
	Construção da escrita	Escrita de palavras	33	44
		Entender e formar palavras	06	
		Escrita espontânea	03	
		Relação do alfabeto de forma e manuscrito	01	
		Dificuldade nas sílabas compostas, complexas e dígrafos	01	
	Produção Escrita	Produção de frases	46	130
		Produção de pequenos textos	45	
		Segmentação	21	
		Ortografia	03	
		Regularidades ortográficas	01	
		Parágrafo	06	
		Pontuação	01	
Coerência		06		
Coesão		01		
Avaliação da hipótese da escrita	Escrita pré-silábica	02	28	
	Escrita silábica	02		
	Silábica-Alfabética	13		
	Alfabética	11		

Dificuldades Genéricas	Processo de aquisição da leitura e escrita	Escrita	03	14
		Sílabas	02	
		Relação entre fala e escrita	03	
		Uso correto das letras	01	
		Reconstrução do código lingüístico	01	
		Alfabetização	03	
		Organização da frase	01	
	Processos globais relativos à aprendizagem	Dificuldade na fala	01	10
		Concentração	01	
		Representação do pensamento	01	
Dificuldade em reter o que vê na memória		01		
Organização espacial no caderno		01		
Caligrafia / Grafismo	05			
Linguagem escrita	Reflexão sobre a língua escrita	01	01	

Assim como na Tabela II, um mesmo aluno pode ser encaminhado por várias dificuldades, por isto o número de dificuldades não corresponde ao número de alunos encaminhados. Observamos na Tabela III que as dificuldades específicas englobam um número de 319 identificações. Já as dificuldades genéricas estão em 25 indicações. Ressaltamos que a predominância das dificuldades apontadas pelos professores está na categoria “produção escrita”. Novamente encontramos as hipóteses da escrita.

Na categorização das dificuldades de Língua Portuguesa, percebemos que, na 1ª série, a maioria delas foi identificada na categoria “aquisição do valor sonoro convencional”, um dos conteúdos iniciais do processo de alfabetização. Há professores que indicam essa mesma dificuldade, porém de forma genérica, quando apontam “construção da escrita” e “escrita”. Sabemos que eles estão se referindo ao processo de alfabetização, mas isto não possibilita identificar a dificuldade a fim de planejar as atividades adequadas de intervenção no Grupo de Apoio. Notamos que há professores com necessidade de indicar conteúdos da série como dificuldade de aprendizagem, o que demonstraria a ansiedade deles pela homogeneidade dos alunos na sala de aula. Acreditamos que o conteúdo trabalhado cotidianamente pelo professor não deva ser apontado como dificuldade.

Na 2ª série, encontramos dificuldades já apresentadas pelos alunos na 1ª série, o que demonstra que eles não atingiram os objetivos da série anterior e isto dificulta o acompanhamento junto aos demais alunos da sala de aula. A maioria das dificuldades dessa série

está relacionada à produção escrita. Porém, identificamos um número significativo de dificuldade em leitura. Isso pode demonstrar que mesmo as crianças alfabéticas ainda não conseguem ler com fluência. São conteúdos interligados, pois o fato de não ler pode refletir na produção oral e escrita.

Professores de ambas as séries apresentam uma linguagem diferenciada, tentando apropriar-se dos conhecimentos desenvolvidos durante as capacitações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). De um lado os professores indicaram as hipóteses de escrita da criança, o que facilita a elaboração de atividades de intervenção. Por outro, descrevem as dificuldades com termos relativamente teóricos, mas que não as especifica. Como exemplo, podemos citar a “reconstrução do código lingüístico”, demonstra que o aluno tem dificuldade, no entanto, não possibilita identificá-la.

Além disso, professores das duas séries destacam dificuldades que não estão diretamente ligadas à disciplina de Língua Portuguesa, mas revela o conhecimento que eles têm acerca da interferência dessas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos escolares.

Tabela IV – Categorização das Dificuldades de Matemática – 1ª série – Diagnóstico Inicial

Categorias		Contextualização das dificuldades: diagnóstico inicial	Número de dificuldades identificadas nos alunos	Total de dificuldades identificadas nos alunos
Dificuldades Específicas	Reconhecimento e Quantificação do Número	Reconhecimento de número	23	73
		Reconhecimento de número de 0 a 10	03	
		Reconhecimento de número de 0 a 20	05	
		Reconhecimento de número de 0 a 30	03	
		Reconhecimento de número de 0 a 50	02	
		Reconhecimento de número de 0 a 91	01	
		Reconhecimento de número até 19	02	
		Nomear números	01	
		Reconhecimento dos símbolos numéricos	01	
		Identificar números	05	
		Relação número e quantidade / Quantificação	27	
	Ordenação de números	Ordenar Números	01	05
		Seqüência numérica	04	
Operações	Adição	22	35	
	Subtração	13		
Noções lógicas	Classificação	17	36	
	Seriação	18		
	Inclusão de classes	01		
Dificuldades Genéricas	Noções Espaciais (infralógico)	Localização e Representação no espaço	03	12
		Conceito de grandeza	03	
		Conceito de posição	03	
		Conceito de direção	03	
	Processos globais relativos à aprendizagem	Coordenação motora fina e grossa	01	01

A Tabela IV destaca as dificuldades em Matemática na 1ª série. De acordo com os quadros anteriores, esse também não representa o número de alunos encaminhados e sim as dificuldades apontadas pelos professores. As dificuldades específicas indicam um número de 149

encaminhamentos. Já as dificuldades genéricas apontam apenas 13. A maior dificuldade em Matemática, nessa série, está na categoria “reconhecimento e quantificação do número”.

Reconhecimento, quantificação e ordenação de números são dificuldades relacionadas ao Sistema de Numeração Decimal. Já os demais são subjacentes à construção do sistema decimal, mas referem-se ao conhecimento lógico-matemático. Em relação às operações, podemos inferir que são conteúdos do currículo da 1ª série, portanto não se referem ao algoritmo e sim ao raciocínio e às idéias da adição e da subtração. Há professores que indicam dificuldades em relação às noções lógicas, demonstrando que utiliza os conceitos teóricos, de acordo com os pressupostos pedagógicos da SME.

Tabela V – Categorização das Dificuldades de Matemática – 2ª série – Diagnóstico Inicial

Categorias		Contextualização das dificuldades: diagnóstico inicial	Número de dificuldades identificadas nos alunos	Total de dificuldades identificadas nos alunos
Dificuldades Específicas	Reconhecimento e Quantificação do Número	Reconhecimento de número	19	44
		Reconhecimento de número até 30	01	
		Quantidade	18	
		Leitura e escrita de números	03	
		Números ordinais	01	
		Números pares e ímpares	02	
	Ordenação de números	Seqüência numérica	11	27
		Seqüência numérica até 99	05	
		Seqüência numérica maior que 100	01	
		Seqüência numérica até 200	02	
		Ordem crescente e decrescente	02	
		Antecessor e sucessor	06	
	Valor posicional	Valor posicional	18	31
		Unidade/Dezena	09	
		Unidade/Dezena/Centena	03	
		Decomposição de número	01	
	Operações	Estruturação das operações (montagem do algoritmo)	01	90
		Adição	36	
		Subtração	37	
Multiplificação		14		
Divisão		02		

	Situações-problema	Leitura de situações-problema	03	43
		Interpretar situações-problema	06	
		Resolver situações-problema	05	
		Situações-problema	28	
		Situações-problema com operações (+, -, x, :)	01	
	Noções lógicas	Seriação	03	08
		Classificação	03	
		Noções de maior e menor	01	
		Noções de igual e diferente	01	
	Espaço e Forma	Formas geométricas	01	01
Dificuldades Genéricas	Operações	Operações	08	08
	Sistema de Numeração Decimal	Sistema de Numeração Decimal	03	06
		Numerais	03	
	Processos globais relativos à aprendizagem	Lateralidade	01	02
		Leitura e registro do seu pensamento de forma clara e organizada	01	

Na Tabela V, observamos que 244 dificuldades identificadas encontram-se na categoria dificuldades específicas, com maior incidência em “operações”. E as dificuldades genéricas atingem apenas 16 apontamentos. Retomamos que o número de dificuldades apontadas não corresponde ao número de alunos encaminhados.

Há indicações de dificuldades em relação ao reconhecimento e quantificação do número, conteúdo visto também na 1ª série. No entanto, introduzem o valor posicional, considerando que para reconhecer o número, necessariamente, precisa-se entender o valor que ele ocupa em cada posição.

A partir da identificação das dificuldades apontadas no diagnóstico inicial em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio, trataremos a seguir de organizar, segundo os mesmos critérios e categorias, as tabelas com as dificuldades identificadas na avaliação final destes alunos.

4.1.2 Dificuldades identificadas na avaliação final dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio.

As tabelas a seguir foram organizadas a fim de contextualizar as dificuldades de aprendizagem que ainda persistem nos alunos e que foram indicadas pelos professores da sala regular, nos registros da avaliação final dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio. Foram elaboradas com as mesmas categorias explicadas nas páginas 60, 61 e 62.

Tabela VI – Categorização das dificuldades de Língua Portuguesa - 1ª série - avaliação do desempenho final

Categorias		Contextualização das dificuldades: avaliação final	Número de dificuldades identificadas nos alunos	Total de dificuldades identificadas nos alunos
Dificuldades específicas	Aquisição do valor sonoro convencional	Reconhece algumas letras	4	11
		Reconhece a maioria das letras	2	
		Reconhece apenas as letras do nome	1	
		Não reconhece sons	3	
		Não diferencia letras de números	1	
	Leitura	Lê palavras simples	1	7
		Iniciando o processo de leitura	3	
		Lê com dificuldade	1	
		Não lê	1	
		Dificuldade na interpretação de texto	1	
	Produção escrita	Produz pequenas frases	4	9
		Ainda não segmenta	2	
		Dificuldade na escrita correta das palavras	3	
	Avaliação da hipótese da escrita	Alfabética	8	58
		Silábica alfabética	17	
		Silábica com valor sonoro	13	
		Silábica sem valor sonoro	7	
		Silábica	4	
		Pré-silábica	9	

Na Tabela VI, podemos observar que o maior número de dificuldades identificadas na avaliação final encontra-se na categoria “aquisição do valor sonoro convencional”. Notamos a ausência de dificuldades apontadas de forma genérica, não aparecendo essa categoria no referido quadro.

A categoria “produção escrita” apresenta dificuldades que não foram identificadas na avaliação diagnóstica inicial, pois, a partir da alfabetização, espera-se que as crianças produzam textos ao final da 1ª série, o que foi indicado pelo professor como dificuldade na avaliação final dos alunos. Em relação à avaliação da hipótese da escrita, notamos que os professores avaliaram um maior número de alunos. Percebemos que outras hipóteses que aparecem nessa avaliação final demonstram o progresso dos alunos.

Tabela VII – Categorização das dificuldades de Língua Portuguesa - 2ª série - avaliação do desempenho final

Categorias		Contextualização das dificuldades: avaliação final	Número de dificuldades identificadas nos alunos	Total de dificuldades identificadas nos alunos
Dificuldades específicas	Aquisição do valor sonoro convencional	Não reconhece todas as letras e sons	2	10
		Dificuldade em sílabas complexas	1	
		Reconhece todas as letras e seus sons	7	
	Leitura	Não lê	1	17
		Dificuldade na leitura	6	
		Lê palavras e frases com intervenção	1	
		Lê com dificuldade palavras simples	3	
		Lê pausadamente	1	
		Iniciando o processo de leitura	1	
		Não interpreta	2	
Dificuldade na interpretação de texto	2			

	Produção escrita	Segmentação	8	40
		Coerência	3	
		Coesão	2	
		Letra maiúscula	2	
		Pontuação	5	
		Estruturação de textos (parágrafo)	5	
		Ortografia	4	
		Dificuldade na escrita de palavras	4	
		Não produz pequenas frases	2	
		Dificuldade na produção de texto	4	
		Ainda não iniciou a organização textual	1	
		Avaliação da hipótese da escrita	Alfabética	
		Silábica-alfabética	9	
		Silábico com valor sonoro	4	
	Silábica	2		
Dificuldades genéricas	Linguagem oral e escrita	Dificuldade em escrever e ler as atividades	1	4
		Dificuldades gerais na linguagem oral e escrita	2	
		Dificuldade em expressar oralmente	1	

Na Tabela VII, podemos observar que o maior número de dificuldades identificadas na avaliação final encontra-se na categoria “produção escrita”. Diferente da 1ª série, encontramos uma nova categoria diante das dificuldades genéricas, organizada a partir da dificuldade em escrever e ler as atividades, o que denota que o aluno não realiza as atividades propostas pelo professor relacionadas à linguagem oral e escrita.

Tabela VIII – Categorização das dificuldades de Matemática - 1ª série - avaliação do desempenho final

Categorias		Contextualização das dificuldades: avaliação final	Número de dificuldades identificadas nos alunos	Total de dificuldades identificadas nos alunos
Dificuldades específicas	Reconhecimento e quantificação do número	Não reconhece números	5	24
		Não reconhece números acima de 10	1	
		Reconhece números de 1 a 10	4	
		Reconhece números até 20	1	
		Reconhece números até 30	1	
		Reconhece números até 50	2	
		Não quantifica	5	
		Quantifica pequenas quantidades	1	
		Quantifica até 15	1	
		Quantifica até 20	1	
		Quantifica até 30	1	
		Quantifica até 50	1	
		Dificuldades específicas	Operações	
Dificuldades na adição, subtração	5			
Não resolve adição e subtração	2			
Dificuldades específicas	Situação-problema	Dificuldade em interpretar e resolver situações-problema	1	1
Dificuldades específicas	Noções lógicas	Seriação	4	8
		Classificação	4	
Dificuldades genéricas	Raciocínio lógico-matemático	Raciocínio lógico insatisfatório	8	9

Na Tabela VIII, encontramos o maior índice de dificuldades identificadas na categoria “reconhecimento e quantificação do número”. Nessa tabela organizamos uma nova categoria “raciocínio lógico-matemático” destinada à dificuldade de raciocínio lógico insatisfatório. É uma categoria genérica devido à abrangência desse termo.

Tabela IX – Categorização das dificuldades de Matemática - 2ª série - avaliação do desempenho final

Categorias		Contextualização das dificuldades: avaliação final	Número de dificuldades identificadas nos alunos	Total de dificuldades identificadas nos alunos
Dificuldades específicas	Reconhecimento e quantificação do número	Não reconhece números	2	6
		Não reconhece números acima de 100	3	
		Reconhece nº até 50	1	
	Operações	Não soluciona operações	2	12
		Não realiza cálculo +, - e X	1	
		Não compreendeu a multiplicação e a divisão	1	
		Dificuldade em operações simples	3	
		Dificuldade na subtração com reserva	3	
		Dificuldade na adição com reserva	1	
		Dificuldade na sistematização das operações	1	
	Situações-problema	Não soluciona situações problema	3	13
		não soluciona e não interpreta situações problema	3	
		Dificuldade em interpretar e resolver situação problema	6	
		Soluciona situações problema lidas pela prof ^a	1	
	Noções lógicas	Seriação	1	2
Classificação		1		

Dificuldades genéricas	Raciocínio lógico-matemático	Raciocínio lógico insatisfatório	12	15
		Dificuldade no raciocínio lógico-matemático	3	

Na Tabela IX, encontramos o maior índice de dificuldades identificadas na categoria “raciocínio lógico-matemático”, como dificuldade genérica, explicada anteriormente. Nas dificuldades específicas, a categoria “situações-problema” é a que apresenta o segundo maior número de identificação de dificuldades.

As tabelas descritas anteriormente possibilitam a identificação das dificuldades ainda encontradas nos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio ao final do ano letivo. No entanto, destacamos algumas observações realizadas durante a leitura e organização das categorias, pela pesquisadora.

Notamos que os professores descrevem aspectos positivos direcionados aos conteúdos e objetivos atingidos pelos alunos. Porém, observamos também aqueles que destacam apenas o que o aluno ainda não atingiu.

Há registros evasivos, com falta de informações sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos; alguns definem simplesmente que o desempenho é satisfatório, sem destacar as dificuldades e os progressos. Há também os que registram que o desempenho é insatisfatório, no entanto, não identificam qual é a dificuldade.

Também foram encontrados registros que destacam que o aluno apresentou progresso, avanços significativos na aprendizagem, superou as dificuldades apresentadas, está mais atento, frequentou o Grupo de Apoio, dentre outras afirmações positivas. Dificuldades relacionadas ao aspecto social (comportamento), à ajuda do professor para que o aluno resolva as atividades e à necessidade de encaminhamento a outros especialistas também foram manifestadas pelos professores na avaliação final.

4.1.3 Comparações entre o diagnóstico inicial e avaliação final

Apresentaremos a seguir as tabelas comparativas, organizadas a partir dos dados categorizados anteriormente, considerando o total por categoria das dificuldades identificadas

pelos professores da sala regular, no diagnóstico inicial e na avaliação do desempenho final dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio. Desse modo atendemos ao segundo objetivo proposto.

Para comparar os resultados das dificuldades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, antes e após serem encaminhados aos grupos de apoio, foi realizado o teste de uma proporção com hipótese unilateral de redução, e construídos gráficos de barras para melhor visualização dos resultados das dificuldades encontradas nos alunos. O nível de confiança utilizado nas análises comparativas foi de 95%.

Devido ao total de dificuldades apontadas pelos professores nos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio ter sido maior que o total da amostra, o teste de uma proporção foi realizado considerando a contagem final do total de dificuldades encontradas para cada aluno em cada uma das categorias. Os resultados devem ser interpretados com cautela, pois o número de dificuldades encontradas em algumas categorias é baixo.

4.1.3.1 Comparações entre o diagnóstico inicial e avaliação final na disciplina de Língua Portuguesa.

Utilizando-se das tabelas anteriores, elaboramos as tabelas comparativas (X, XI, XII e XIII) entre o diagnóstico inicial, aquele utilizado pelos professores da sala regular para encaminhar os alunos para o Grupo de Apoio, e a avaliação de desempenho final, aquele em que os professores da sala regular registram o desempenho final do aluno que foi encaminhado e frequentou o Grupo de Apoio, na área de Língua Portuguesa. Iniciemos com a 1ª série.

Tabela X – Comparação entre o diagnóstico inicial (para encaminhamento) e avaliação do desempenho final em Língua Portuguesa – 1ª série

Categorias		Total de dificuldades identificadas nos alunos		P-valor
		Diagnóstico inicial	Avaliação final	
Dificuldades Específicas	Aquisição do valor sonoro convencional	112	11	<0,001*
	Leitura	16	07	0,402
	Grafia	03	00	nc
	Construção da escrita	24	00	<0,001*
	Avaliação da hipótese da escrita	21	58	0,024*
Dificuldades Genéricas	Processo de aquisição da leitura e escrita	22	00	<0,001*
	Processos globais relativos à aprendizagem	02	00	nc
	Linguagem escrita	02	09	0,090

* significativo ao nível de 5%; nc= não calculado devido ao pequeno número de dificuldades observadas.

O total de dificuldades foi significativamente inferior na avaliação final para a aquisição do valor sonoro convencional ($p < 0,001^*$), construção da escrita ($p < 0,001^*$) e processo de aquisição da leitura e escrita ($p < 0,001^*$). Para a avaliação da hipótese da escrita foi encontrado aumento significativo ($p = 0,024^*$) para as dificuldades na avaliação final. Nas demais dificuldades não foram encontradas diferenças significativas entre as avaliações.

Esses resultados indicam uma diminuição das dificuldades em todas as categorias incluídas no que consideramos “Dificuldades Específicas” apontadas pelos professores. O fato de a categoria “Avaliação da hipótese da escrita” apresentar um aumento significativo na avaliação final comparado à avaliação inicial destaca um avanço real no que concerne à evolução das hipóteses de escrita, necessária à aquisição deste conhecimento. Enquanto a avaliação inicial demonstrava apenas duas fases, a pré-silábica e a silábica, na avaliação final foram identificadas, no processo construtivo da escrita, as fases silábico-alfabética e alfabética. Esse novo patamar de

construção, por ser mais elaborado, traz novos problemas ou desafios a serem resolvidos, o que viria justificar o aumento de dificuldade. Pesquisadores como Ferreiro e Teberoski (1999) contribuíram para o entendimento de como ocorre o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Segundo afirmam, a criança pensa sobre a escrita, formulando hipóteses sobre ela, como maneira de compreender o que significa. Essas hipóteses acontecem em todas as crianças e vão evoluindo desde a fase pré-silábica, na qual ainda não há intenção de representar por meio da escrita os aspectos sonoros da fala, até chegar ao padrão alfabético, que é aquele no qual a criança associa sons falados a letras escritas. Assim, os dados nos possibilitam considerar que há duas formas de identificar esse progresso. De um lado, o professor passou a registrar as hipóteses que os alunos têm em relação à escrita. De outro, houve avanço, pois aparece maior número de alunos em fases mais elaboradas da escrita.

Segundo as autoras, durante a aprendizagem da escrita, a criança passa por várias fases até chegar à hipótese alfabética, na qual realiza uma análise sonora da palavra que vai escrever, fazendo corresponder a cada som de fala um caráter escrito. A produção escrita da criança torna-se legível para o adulto, embora não haja ainda o domínio das regras de ortografia, o que ocorre posteriormente, de forma gradativa. Também esse processo deve ser estimulado através da apresentação de materiais escritos na escola e no ambiente familiar, já que se trata de uma aquisição cultural, ou seja, que não ocorre apenas internamente na criança.

Em relação à construção da escrita e grafia não foi encontrada nenhuma dificuldade na avaliação final. No que se relaciona “Dificuldades Genéricas”, observamos que as dificuldades apontadas foram reduzidas em relação às categorias processo de aquisição da leitura e escrita e processos globais relativos à aprendizagem. No entanto, identificamos dificuldades relacionadas à linguagem escrita. Nessa categoria, estão presentes as dificuldades de produção escrita, que no início da 1ª série não são indicadas como dificuldade de aprendizagem, mas ao final de um ano de escolarização tornam-se relevantes, pois esperamos que os alunos alfabéticos produzam pequenos textos. Nesse sentido, temos 09 dificuldades identificadas.

A seguir, podemos observar, graficamente, os avanços ou não dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio. Na Figura 1 temos a frequência do total de dificuldades de Língua Portuguesa na 1ª série comparando os resultados por categoria no diagnóstico inicial e avaliação final dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio. A Figura 2 demonstra a porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial, ambas seguidas da legenda.

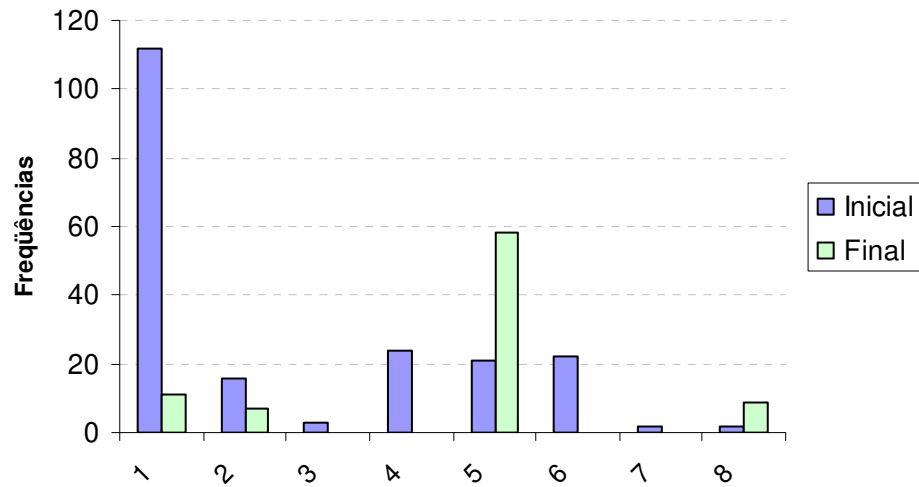


Figura 1 – Frequências para o total de dificuldades de alunos de Língua Portuguesa de 1ª série.

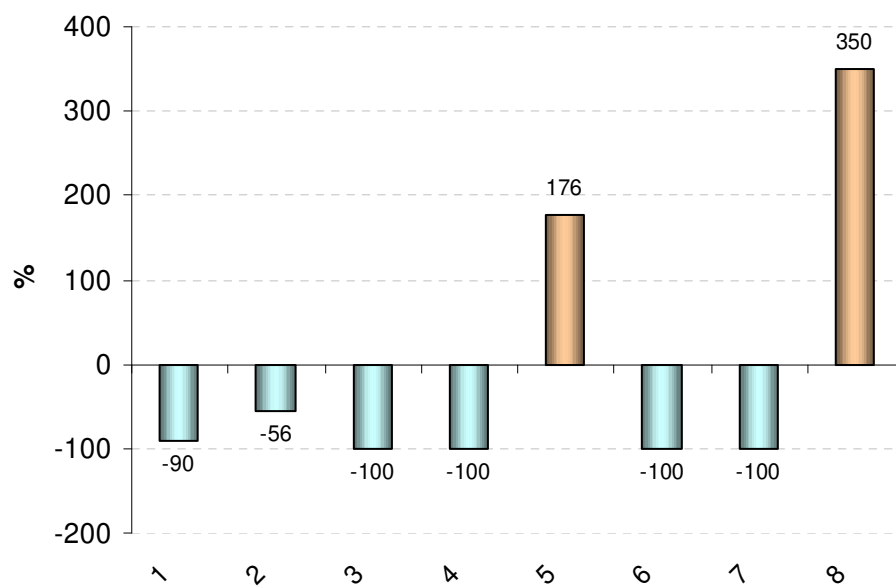


Figura 2 – Porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial.

Legenda

- 1= Aquisição do valor sonoro convencional
- 2= Leitura
- 3= Grafia
- 4= Construção da escrita
- 5= Avaliação da hipótese da escrita
- 6= Processo de aquisição da leitura e escrita
- 7= Proc. globais relativos à aprendizagem
- 8= Linguagem escrita

Vejam os seguintes dados, a comparação entre o diagnóstico inicial e a avaliação final na área de Língua Portuguesa, na 2ª série. A tabela XI apresenta esses resultados.

Tabela XI – Comparação entre o diagnóstico inicial (para encaminhamento) e avaliação do desempenho final em Língua Portuguesa – 2ª série.

Categorias		Total de dificuldades identificadas nos alunos		P-valor
		Diagnóstico inicial	Avaliação final	
Dificuldades Específicas	Aquisição do valor sonoro convencional	33	10	0,018*
	Leitura	84	17	<0,001*
	Construção da escrita	44	0	<0,001*
	Produção escrita	130	40	<0,001*
	Avaliação da hipótese da escrita	28	29	1,000
Dificuldades Genéricas	Processo de aquisição da leitura e escrita	14	0	<0,001*
	Processos globais relativos à aprendizagem	10	0	0,001*

* significativo ao nível de 5%; nc= não calculado.

O total de dificuldades foi significativamente inferior na avaliação final para a aquisição do valor sonoro convencional ($p=0,018^*$), leitura ($p=<0,001^*$), construção da escrita ($p=<0,001^*$), produção da escrita ($p=<0,001^*$), processo de aquisição da leitura e escrita ($p=<0,001^*$) e processos globais relativos à aprendizagem ($p= 0,001^*$). Nas demais dificuldades não foram encontradas diferenças significativas entre as avaliações.

Em relação à hipótese da escrita, não temos um decréscimo significativo desta dificuldade na avaliação final, porém do ponto de vista da aprendizagem é expressivo. Esses resultados nos

levam a ressaltar que ao final da 2ª série esperamos que os alunos estejam alfabetizados com preocupações ortográficas, sejam leitores e produtores de texto. Nesse sentido, acreditamos que os professores deixem de registrar a hipótese da escrita de seus alunos ao final do ano letivo, já que a maioria está na fase alfabética da escrita, podendo tornar-se uma informação redundante.

Assim, ressaltamos a importância dos estudos e reflexões propostos pela psicopedagoga junto aos professores das escolas e desenvolvidos nesse trabalho serem baseados na perspectiva piagetiana. Ferreiro e Teberoski (1999) destacam que a escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. De acordo com seus estudos sobre alfabetização, percebem que, de fato, as crianças reinventam a escrita, no sentido de que inicialmente precisam compreender seu processo de construção e suas normas de produção. Isso é, antes de iniciarem o processo formal de aprendizagem da leitura e escrita, elas constroem hipóteses sobre este objeto de conhecimento. Dessa forma, as atividades de leitura e escrita precisam desafiar o pensamento da criança e gerar conflitos cognitivos que a ajudem a buscar novas respostas.

Soares (2004) destaca que a entrada da criança no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos. Pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, por meio de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Desta forma, os dados observados na área de Língua Portuguesa não demonstram se essas habilidades de uso e de prática social da leitura e escrita são utilizadas pelas crianças. Acreditamos que esse seria um outro estudo e que não é possível nos aprofundarmos nesse contexto.

Assim como na 1ª série, demonstramos graficamente, na Figura 3, a frequência do total de dificuldades de Língua Portuguesa na 2ª série, comparando os resultados por categoria no diagnóstico inicial e avaliação final dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio. Na Figura 4, temos a porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial, ambas seguidas da legenda.

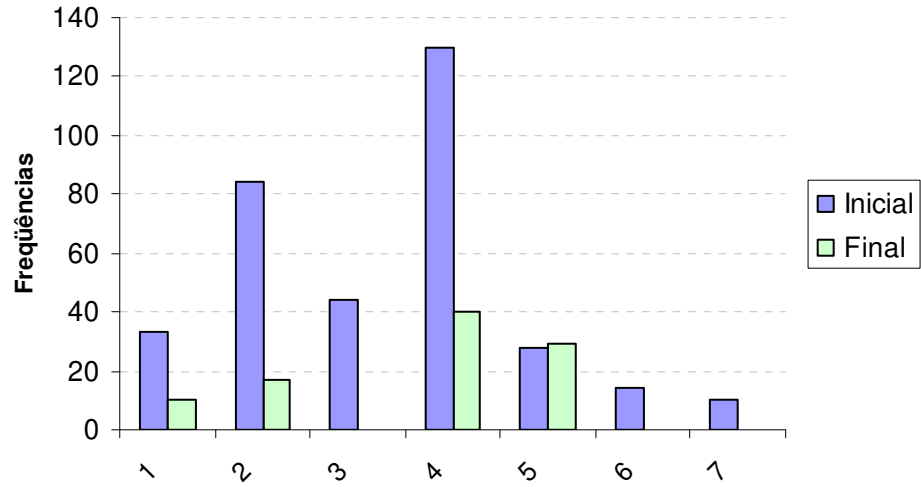


Figura 3 – Frequências para o total de dificuldades de alunos de Língua Portuguesa de 2ª série.

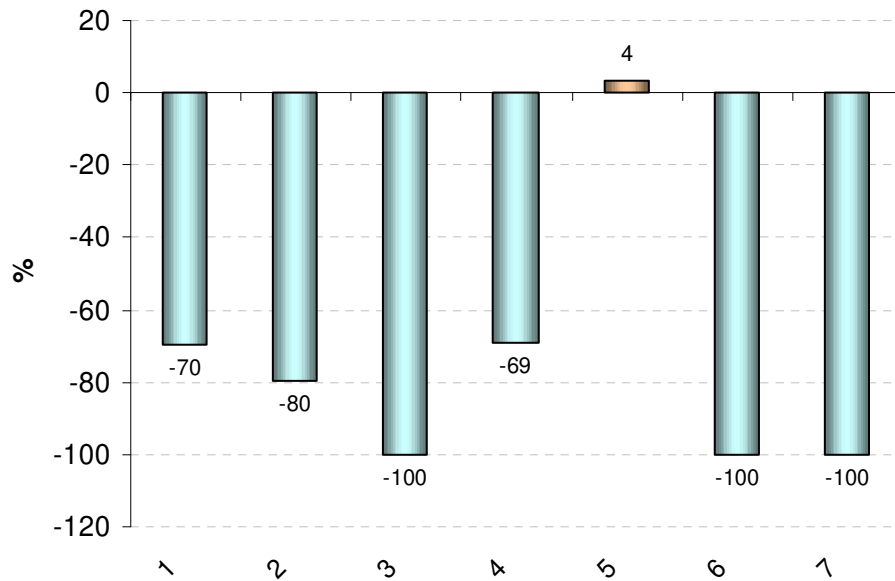


Figura 4 – Porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial.

Legenda

- 1= Aquisição do valor sonoro convencional
- 2= Leitura
- 3= Construção da escrita
- 4= Produção escrita
- 5= Avaliação da hipótese da escrita
- 6= Processo de aquisição da leitura e escrita
- 7= Processos globais relativos à aprendizagem

Apresentaremos, a seguir, as comparações na disciplina de Matemática. Seguiremos os mesmos padrões utilizados nessa disciplina.

4.1.3.2 Comparações entre o diagnóstico inicial e avaliação final na disciplina de Matemática.

Utilizando-se das tabelas anteriores (diagnóstico inicial e avaliação final), elaboramos as tabelas comparativas na área de Matemática, assim como foi realizado na Língua Portuguesa.

Tabela XII – Comparação entre o diagnóstico inicial (para encaminhamento) e avaliação do desempenho final em Matemática – 1ª série

Categorias		Total de dificuldades identificadas nos alunos		P-valor
		Diagnóstico inicial	Avaliação final	
Dificuldades Específicas	Reconhecimento e Quantificação do Número	73	24	0,002*
	Ordenação de números	05	0	nc
	Operações	35	08	0,001*
	Noções lógicas	36	08	0,001*
	Noções Espaciais (infralógico)	12	0	<0,001*
Dificuldade s Genéricas	Processos globais relativos à aprendizagem	01	0	nc
	Raciocínio lógico insatisfatório	0	09	0,002*

* significativo ao nível de 5%; nc= não calculado devido ao pequeno tamanho amostral.

O total de dificuldades foi significativamente inferior na avaliação final para o reconhecimento e quantificação do número ($p=0,002^*$), operações ($p=0,001^*$), noções lógicas ($p=0,001^*$) e noções espaciais ($p=<0,001^*$). Para o raciocínio lógico insatisfatório, a proporção das dificuldades na avaliação final foi significativamente maior ($p=0,002^*$) comparada à avaliação inicial.

Em relação às dificuldades genéricas não foram encontradas dificuldades comparadas à avaliação inicial. No entanto, há 09 identificações para a categoria “raciocínio lógico insatisfatório”, organizada somente nos quadros de avaliação do desempenho final do aluno e comentada anteriormente, na página 74.

As figuras a seguir demonstram a freqüência para o total de dificuldades dos alunos na área de Matemática, na 1ª série, comparando o diagnóstico final e a avaliação final (Figura 5) e, em seguida, a porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial (Figura 6), com a referida legenda.

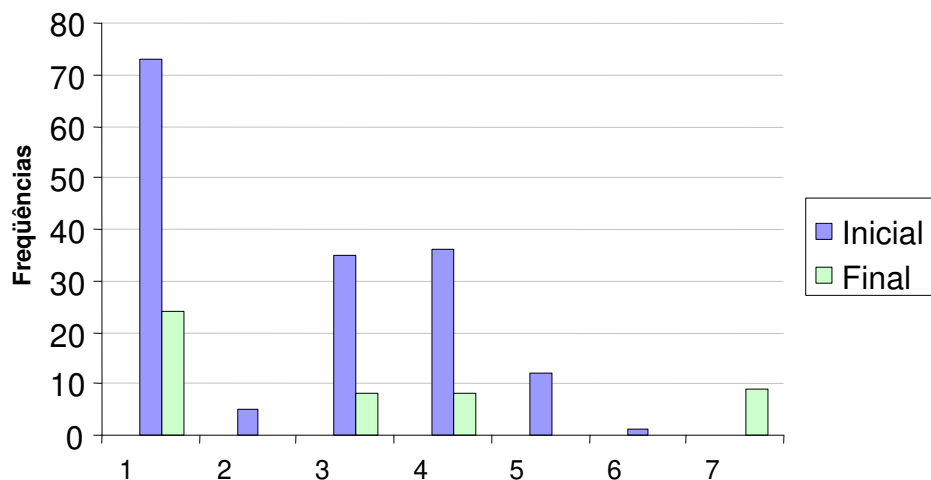


Figura 5 – Freqüências para o total de dificuldades de alunos de Matemática de 1ª série.

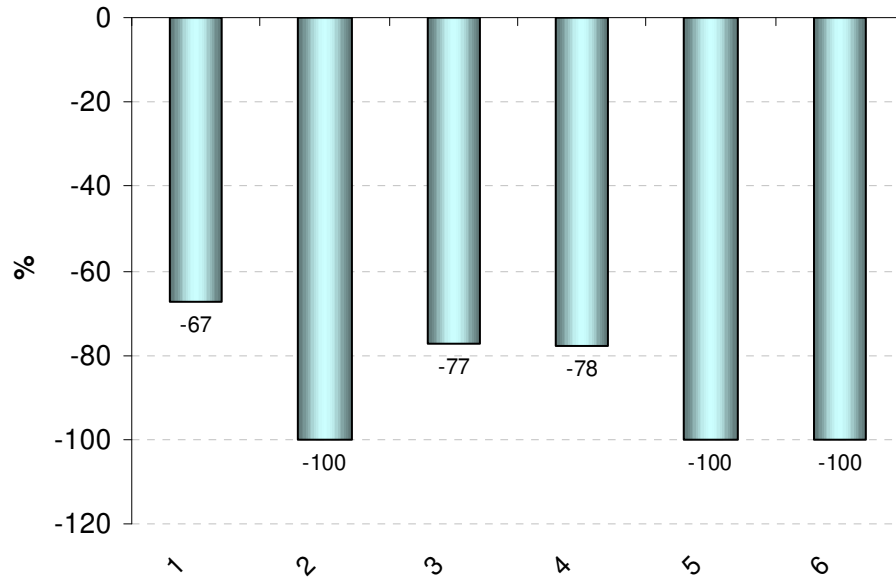


Figura 6 – Porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial.

Legenda

- 1= Reconhecimento e Quantificação do Número
- 2= Ordenação de números
- 3= Operações
- 4= Noções lógicas
- 5= Noções Espaciais
- 6= Processos globais relativos à aprendizagem
- 7= Raciocínio lógico insatisfatório

Dando continuidade, vejamos a comparação na 2ª série.

Tabela XIII – Comparação entre o diagnóstico inicial (para encaminhamento) e avaliação do desempenho final em Matemática – 2ª série.

Categorias		Total de dificuldades identificadas nos alunos		P-valor
		Diagnóstico inicial	Avaliação final	
Dificuldades Específicas	Reconhecimento e Quantificação do Número	44	06	<0,001*
	Ordenação de números	27	0	<0,001*
	Valor posicional	31	0	<0,001*
	Operações	90	12	<0,001*
	Situações-problema	43	13	0,007*
	Noções lógicas	08	02	0,145
	Espaço e Forma	01	0	nc
Dificuldades Genéricas	Operações	08	0	nc
	Sistema de Numeração Decimal	06	0	nc
	Processos globais relativos à aprendizagem	02	0	nc
	Raciocínio lógico insatisfatório	0	15	<0,001*

* significativo ao nível de 5%; nc= não calculado devido ao pequeno tamanho amostral.

O total de dificuldades foi significativamente inferior na avaliação final para o reconhecimento e quantificação do número ($p < 0,001^*$), ordenação de números ($p < 0,001^*$), valor posicional ($p < 0,001^*$), operações ($p < 0,001^*$) e situações problema ($p = 0,007^*$). Para noções lógicas não foi encontrada diferença significativa. Para o raciocínio lógico insatisfatório, a proporção das dificuldades na avaliação final foi significativamente maior ($p < 0,001^*$) comparada à avaliação inicial.

Na Tabela XIII observamos que as categorias Espaço e Forma, Operações, Sistema de Numeração Decimal e Processos globais relativos à aprendizagem não apresentaram nenhuma dificuldade apontada na avaliação final. Nas demais categorias específicas, notamos a redução do número de dificuldades identificadas.

Em relação às dificuldades genéricas não foram encontradas dificuldades comparadas à avaliação inicial, no entanto, há 15 identificações para a categoria “raciocínio lógico insatisfatório”, organizada somente nos quadros de avaliação do desempenho final do aluno, como comentado anteriormente. Revela-se um dado significativo no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem devido à inconsistência de conteúdo escolar, que reflete uma dificuldade não mensurável e que fora apontada tanto na 1ª como na 2ª série.

Vejamos as figuras 7 e 8 que demonstram graficamente as freqüências para o total de dificuldades de alunos de Matemática de 2ª série no diagnóstico inicial e na avaliação final e a porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial, respectivamente, seguidas da legenda.

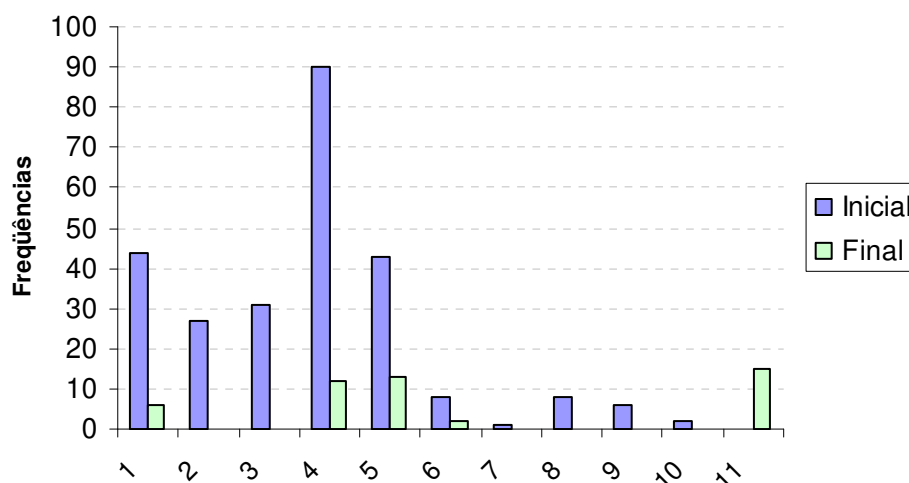


Figura 7 – Freqüências para o total de dificuldades de alunos de Matemática de 2ª série.

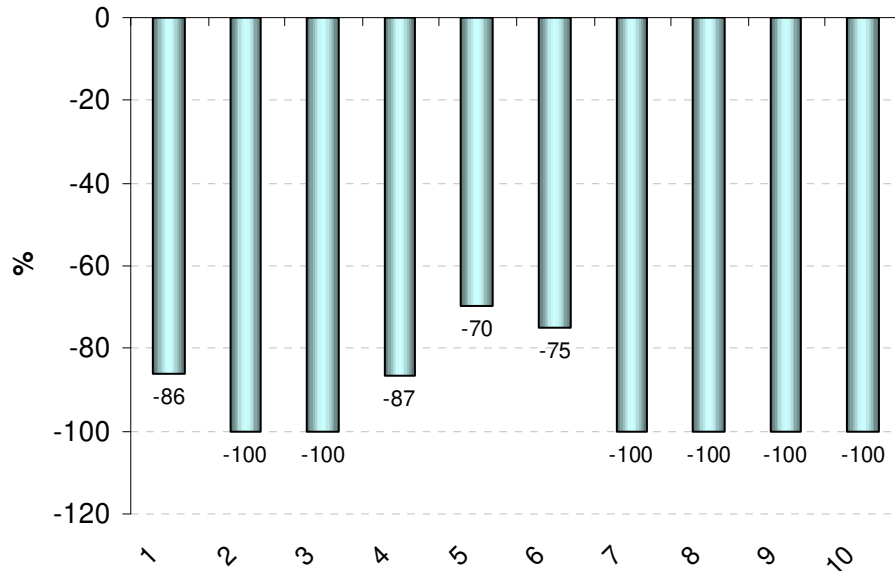


Figura 8 – Porcentagem de variação da avaliação final em relação à avaliação inicial.

Legenda

- | | |
|---|--|
| 1= Reconhecimento e Quantificação do Número | 7= Espaço e Forma |
| 2= Ordenação de números | 8= Operações |
| 3= Valor posicional | 9= Sistema de Numeração Decimal |
| 4= Operações | 10= Processos globais relativos à aprendizagem |
| 5= Situações-problema | 11= Raciocínio lógico insatisfatório |
| 6= Noções lógicas | |

Verificamos uma redução significativa na maioria das dificuldades de aprendizagem identificadas na avaliação diagnóstica inicial. Notamos, no entanto, que há indicações de dificuldades ainda persistentes na avaliação final, o que demonstra que ainda há crianças com dificuldades de aprendizagem, o que também poderá ser observado a partir dos dados finais de promoção ou retenção dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio.

Ambas as disciplinas e séries demonstraram progresso dos alunos, no que diz respeito à diminuição das dificuldades na avaliação final, mas também demonstraram que em algumas categorias este decréscimo não foi significativo estatisticamente. Consideramos, no ponto de vista do desenvolvimento humano, que, em diferentes momentos, essas crianças puderam assimilar e acomodar novos conteúdos, o que possibilita atingir novos patamares de conhecimento. Essa construção pode ser explicada por Piaget (1976) quando trata do processo de equilibração. A cada novo desafio colocado à criança faz com que haja esse movimento interno de desequilíbrio e

reequilíbrio, que não constitui somente retorno ao equilíbrio anterior, mas consiste em patamares de um melhor equilíbrio, caracterizando, assim, as equilíbrios majorantes.

Piaget (1928) destaca a importância de se compreender a ordem de sucessão das aquisições efetuadas pela criança, de forma que um raciocínio substitui o outro, num processo de desenvolvimento. Complementa essa ideia afirmando que quando a escola consegue utilizar esse processo, ela acelera a evolução intelectual. Assim, essa necessidade de todos os alunos atingirem as expectativas de aprendizagem para determinada série também deve ser considerada pela escola.

Nesse sentido, a Psicopedagogia visa à reeducação ou ao aprofundamento das condições psicológicas para a produção ou construção de conhecimentos. São conhecimentos em extensão, ou seja, em sua perspectiva informativa, quantitativa ou de conteúdos, bem como conhecimentos em compreensão, ou seja, em sua perspectiva estrutural, processual, qualitativa ou formal.

Vejam, a seguir, como é o trabalho psicopedagógico nessa rede municipal de ensino e as ações pertencentes a ele, de modo que nos permita verificar posteriormente se favoreceu o rendimento final e os índices de promoção e retenção dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio.

4.2 Atuação psicopedagógica

A fim de atender ao terceiro objetivo do presente trabalho, passaremos a descrever a atuação psicopedagógica junto aos professores do Grupo de Apoio considerando três aspectos: o trabalho psicopedagógico mais geral, as capacitações organizadas especificamente aos professores que atuam nos Grupos de Apoio e os registros de acompanhamento da psicopedagoga realizados em sala, a partir das observações de diagnóstico e intervenção desses professores com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

4.2.1 O trabalho psicopedagógico na Rede Municipal de Ensino

O caráter institucional dado pela Psicopedagogia e discutido por diversos autores (Bossa, 2007; Neves, 1991; Oliveira, 2006; Saravali, 2005; dentre outros), traz à luz a realidade do município aqui estudado e o enfoque dado ao trabalho psicopedagógico em salas de apoio, no

qual serão enumeradas diversas ações realizadas pela psicopedagoga, além do acompanhamento realizado junto aos professores do Grupo de Apoio.

Quadro I – Atividades no trabalho psicopedagógico.

Atividade	Objetivo
Levantamento dos alunos com defasagem idade/série e conteúdo.	Levantar indicadores de defasagem idade/série na rede municipal de ensino.
Cadastro de alunos com necessidades educacionais especiais no Programa de Educação Inclusiva.	Cadastrar alunos com necessidades educacionais especiais no Programa de Educação Inclusiva. Verificar as necessidades que serão atendidas pela rede municipal.
Organização dos grupos de apoio agrupando os alunos por dificuldades próximas.	Organizar os grupos por dificuldades próximas. Possibilitar agrupamentos produtivos durante as intervenções.
Reunião de Pais	Oportunizar momentos de reflexão para o comprometimento dos pais em responsabilizarem-se por acompanhar a frequência dos filhos às aulas de apoio.
Orientações pontuais aos pais e ou anamnese.	Conhecer o histórico de vida e escolar da criança. Orientar os pais.
HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), aos professores da sala regular.	Realizar HTPC aos professores da sala regular para orientar os encaminhamentos dos alunos aos Grupos de Apoio.
Dinâmicas de cooperação com alunos das salas regulares.	Refletir sobre o Grupo de Apoio e as dificuldades que cada um pode ter ao longo da escolaridade.
Dinâmicas com jogos, mostrando que há diferentes maneiras de se aprender.	Refletir sobre as dificuldades apresentadas numa situação de jogo e as diferentes estratégias criadas por cada indivíduo e ou grupo.

Avaliações psicopedagógicas.	Aplicar a avaliação psicopedagógica e diagnosticar as dificuldades de aprendizagem nos diferentes aspectos, buscando identificar as defasagens de conteúdo, as habilidades psicomotoras e o desenvolvimento cognitivo.
------------------------------	--

No Quadro I, verificamos a amplitude do trabalho psicopedagógico institucional, uma vez que se caracteriza como tal devido às especificidades do atendimento não só do aluno, mas de forma integrada com professores, especialistas e pais. É notória a responsabilidade no tratamento dessas dificuldades como possibilidade de reintegração do aluno na sala regular, isto é, acompanhando o grau de dificuldade ou facilidade dos conteúdos escolares.

4.2.2 O trabalho psicopedagógico nas capacitações aos professores do Grupo de Apoio.

Coordenadas pela psicopedagoga e equipe pedagógica da SME, as reuniões de capacitação são realizadas quinzenalmente, e estão incluídas na carga horária do professor do Grupo de Apoio e tem como foco principal orientar e acompanhar o trabalho desses professores a fim de qualificar as intervenções psicopedagógicas. O quadro, a seguir, mostra as atividades e estudos direcionados durante o ano de 2006.

Quadro II - Atividades e estudos direcionados nas capacitações aos professores do Grupo de Apoio.

Atividade	Objetivo
Rotina de trabalho no Grupo de Apoio.	Informar o trabalho psicopedagógico nos Grupos de Apoio, com explicações referentes à rotina de trabalho (dia-a-dia), acompanhamento da aprendizagem dos alunos e à organização das atividades de diagnóstico e intervenção.

Roda de Conversa para socialização dos trabalhos desenvolvidos e dificuldades encontradas.	Discutir o andamento geral dos trabalhos nos grupos de apoio, com destaque ao processo ensino-aprendizagem e relato dos professores acerca das suas dificuldades em trabalhar determinados conteúdos ou com determinados alunos.
Seqüências didáticas.	Orientar os professores e organizar seqüências didáticas, isto é, a partir de uma dificuldade levantada desenvolve-se uma série de atividades contextualizadas e estas tem um grau crescente de dificuldades favorecendo a aprendizagem.
Oficinas de produção, revisão e correção de textos.	Orientar os professores e sugerir atividades de produção, revisão e correção de textos.
Oficina de análise e reflexão sobre a língua, com enfoque na ortografia.	Orientar os professores e sugerir atividades de análise e reflexão sobre a língua, com enfoque na ortografia.
Resolução de problemas e jogos como um recurso para as aulas de Matemática.	Orientar, refletir, sugerir e produzir jogos e situações-problema.
Habilidades psicomotoras e as implicações na aprendizagem.	Estudar e organizar momentos de intervenção e atividades que enfoquem as habilidades psicomotoras.
Organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca.	Estudar e possibilitar momentos de discussão sobre a organização do espaço escolar e da sala de aula a fim de motivar os alunos a participarem do Grupo de Apoio.
A Educação para o Pensar.	Discutir texto e criar estratégias para o pensar.

Foram realizadas 21 reuniões de orientação e formação com professores e coordenadores pedagógicos. Aos professores foram destinadas 05 reuniões na Unidade Escolar com o objetivo de discutir os encaminhamentos e progressos dos alunos e 12 capacitações na SME, com os temas descritos no Quadro II. Os coordenadores pedagógicos tiveram 04 reuniões utilizadas para orientações específicas.

Todas as capacitações têm como princípio auxiliar o professor na preparação de atividades adequadas para as intervenções junto aos alunos. Possibilita a reflexão do professor acerca das necessidades dos alunos, tanto para o pensar como para o aprender.

A atuação do psicopedagogo, na instituição escolar, deve prever sempre um levantamento de dados, acompanhado de análise crítica e da busca para uma transformação do processo de construção e produção do conhecimento, em diferentes níveis, que deve acontecer, levando-se em conta a atual conjuntura sócio-político-educacional em que está inserida a instituição escolar. Todas essas questões devem ser discutidas com todos os profissionais e a comunidade. (THOMAS, CHANAN e ELY, 2001). É dessa forma que tanto o Quadro I como o II destacam as atribuições do psicopedagogo na rede de ensino e a formação continuada aos professores a fim de promover discussões acerca dos processos educacionais com especialistas, professores e pais com o objetivo maior que é a melhoria da qualidade do ensino a todos os alunos, especialmente aos que apresentam dificuldades de aprendizagem em algum momento da vida escolar.

Tabela XIV - Freqüência dos professores nas capacitações do Grupo de Apoio

Professor	Freqüência
1.	15
2.	16
3.	14
4.	13
5.	16
6.	15
7.	16
8.	16
9.	11
10.	16
11.	14
12.	04 (licença-gestante)
13.	13
14.	17

15.	16
16.	07 (substituição)

A tabela XIV refere-se à frequência dos professores do Grupo de Apoio nas capacitações oferecidas pela SME. Foram 17 reuniões destinadas aos professores. No entanto, observa-se que apenas um teve participação plena, uma vez que aconteciam em horário de trabalho, isto é, os professores tinham a formação incluída na carga horária.

4.2.3 Registros de acompanhamento psicopedagógico aos professores do Grupo de Apoio

O papel do psicopedagogo institucional, descrito por Haas e Carvalho (2001) é o de mediador na relação aluno-professor. Assim, o que acontece na escola será observado e avaliado por ele, não com a intenção de criticar e apontar erros, mas com o intuito de realizar um levantamento das metodologias e práticas pedagógicas, visando prevenir eventuais problemas e/ou dificuldades.

O trabalho de orientação e acompanhamento dos Grupos de Apoio possibilita que a psicopedagoga acompanhe, analise o desempenho dos alunos e auxilie o trabalho do professor com orientações pontuais acerca das intervenções com os alunos. Na tabela a seguir, temos o número de orientações recebidas pelos professores, em sala de grupo de apoio. E logo após os exemplos de protocolos de acompanhamento em sala de Grupo de Apoio.

Tabela XV – Número de orientações recebidas por professor.

Professor	Orientações recebidas
01.	04
02.	08
03.	05
04.	09
05.	06
06.	05
07.	05
08.	04

09.	04
10.	06
11.	05
12.	01 (licença-gestante)
13.	03
14.	03
15.	05
16.	04 (substituição)

As professoras receberam orientações diferenciadas, cada qual em seu nível de experiência e aprendizado. Há professoras efetivas, na rede municipal de ensino e outras contratadas por um período determinado, atuando com as turmas de Grupo de Apoio. Nesse sentido, a psicopedagoga, junto à equipe da SME, fez um levantamento das expectativas e das necessidades das professoras a fim de verificar o nível de formação, atuação na rede municipal e participação em grupos de estudo e ou capacitação do Grupo de Apoio. Enfim, tanto a formação como a orientação devem ser consideradas de acordo com essa clientela de forma que favoreça o aprimoramento profissional.

De acordo com a tabela XV, percebemos que o professor que obteve menos orientações, recebeu apenas 3 delas. A maioria obteve 5 orientações. Há apenas 01 professor que recebeu 09 orientações. O critério utilizado para os exemplos a seguir foi o número de orientações recebidas. Acreditamos ser essa uma variável não negligenciável na atuação do professor junto aos grupos de apoio. Assim, os Protocolos de Atuação evidenciam as atividades que o professor propôs aos alunos, as orientações e sugestões dadas pela psicopedagoga, bem como a estruturação do trabalho psicopedagógico. O Protocolo nº 01 descreve as orientações dadas pelo psicopedagogo ao professor que recebeu apenas três orientações. O Protocolo nº 2 refere-se ao professor que recebeu cinco orientações. E o Protocolo nº 3 ao professor que recebeu 09 orientações.

Protocolo de Atuação nº01

Termo de Acompanhamento nº 01

Psicopedagoga – conversa na sala regular com os alunos que freqüentam o Grupo de Apoio da Profª 13. Essa conversa teve o objetivo de mostrar aos alunos que em diferentes momentos da vida temos necessidade de ajuda para superar nossas dificuldades e que, naquele momento, os alunos encaminhados são os que estão precisando de auxílio. Esse trabalho desenvolvido na sala regular possibilita promover uma reflexão pelos alunos, principalmente por aqueles que têm estigmatizado os demais por estarem freqüentando o Grupo de Apoio.

Conversou ainda com os alunos do Grupo de Apoio. Foi feita uma dinâmica com o Tangran, o que possibilitou refletir sobre a necessidade e a importância de freqüentar as aulas efetivamente e estudar em casa para ajudar na superação das dificuldades apresentadas.

Observação das atividades propostas pela professora.

Professora – propôs que os alunos escolhessem um livro para ler e em seguida selecionassem um trecho para ser lido aos colegas. Em seguida, deu continuidade à atividade envolvendo a história Chapeuzinho Vermelho, desenvolvendo uma seqüência didática que foi apresentada em uma das reuniões de capacitação.

Professora e Psicopedagoga – conversaram sobre os avanços dos alunos em suas ações e condutas em relação ao respeito entre eles e para com a professora.

Termo de Acompanhamento nº 02

Professora – desenvolveu atividades de reescrita e ampliação de um texto, usando adjetivos e advérbios, sugestão essa da reunião de capacitação. Em seguida, os alunos elaboraram um caça-palavras.

Professora e Psicopedagoga – discutiram a freqüência dos alunos nas turmas, pois estava baixa.

Psicopedagoga – orientou que é preciso realizar a leitura compartilhada, enfocando diferentes contextos (ler para os alunos, deixar que o aluno leia, reconte, pergunte sobre o texto, etc.). Foi lembrado que a professora já teve boas experiências em relação à leitura e assim é importante que dê continuidade.

Termo de Acompanhamento nº 03

Professora – levou livros para que as crianças escolhessem para leitura. Propôs uma atividade de escrita, utilizando livros sem texto, após observação e exploração das cenas. Sugeriu que além de escrever ilustrassem seu próprio texto e depois fizessem a leitura aos colegas.

Psicopedagoga – orientou: a produção poderia ser trabalhada conforme as sugestões na capacitação, melhorando o texto com acréscimo de adjetivos e advérbios e ou focando para a ortografia e pontuação.

Também conversou com a professora que explicou que ela tem procurado colocar em prática as sugestões recebidas e que a freqüência dos alunos às aulas tem sido regular, mesmo com a cobrança da equipe da escola.

Por esse protocolo podemos perceber que essa professora tem colocado em prática algumas das orientações recebidas nos encontros de capacitação e que a psicopedagoga faz intervenções e acréscimos acerca do que já está sendo trabalhado, de modo a enriquecer a prática pedagógica e favorecer o planejamento de atividades que enfoquem as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de acordo com os registros de encaminhamento. O trabalho da psicopedagoga enfoca momentos em sala regular com conversas e dinâmicas que, além de refletir

sobre as atividades do Grupo de Apoio e as dificuldades que cada um pode ter ao longo da escolaridade, ajuda a romper os estigmas negativos que podem ser colocados aos alunos que freqüentam esse grupo.

Protocolo de Atuação nº02

Termo de Acompanhamento nº 01

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – alunos escolheram um livro para leitura e leram trecho aos colegas. Fizeram a leitura e a interpretação oral. Em seguida, trabalhou com atividades de construção da escrita com um grupo e escrita de texto com outro grupo.

Psicopedagoga – orientou e sugeriu atividades de seqüência com gibi para alunos já alfabetizados.

Termo de Acompanhamento nº 02

Psicopedagoga - Conversou com os alunos do Grupo de Apoio e fez uma dinâmica com o Tangran, o que possibilitou refletir sobre a necessidade e a importância de freqüentar as aulas efetivamente e estudar em casa para ajudar na superação das dificuldades apresentadas. Em seguida, fez o acompanhamento das atividades na sala.

Professora – a professora fez uma leitura compartilhada e permitiu que os alunos lessem. Nesse dia a professora retomou o trabalho com as regras, discutiu e escreveu-as num cartaz, para o bom andamento dos trabalhos.

Psicopedagoga – observou junto à professora os trabalhos que foram realizados e percebeu que a mesma estava colocando em prática as sugestões da capacitação. Sugeriu um texto (gênero poesia) para a turma de alfabetização e atividades a partir da poesia selecionada.

Termo de Acompanhamento nº 03

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – desenvolveu atividades com texto de memória (música junina) e atividades de leitura com texto lacunado (para alunos não alfabetizados). Produção de texto a partir de uma gravura junina (para alunos alfabetizados). A professora fez intervenções durante a execução das atividades. Leitura e reconto oral pelos alunos.

Psicopedagoga – valorizou a atividade de reconto realizada pela professora, que possibilita ao aluno organizar suas idéias, com seqüência dos fatos, auxiliando na coerência das produções escritas de forma significativa.

Professora – propôs o jogo “Salute”, com objetivo de desenvolver o cálculo mental e em seguida entregou números móveis (fichas) para montarem operações de adição e subtração.

Termo de Acompanhamento nº 04

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – leitura compartilhada e leitura de imagem. Após a observação da imagem as crianças escreveram os nomes das figuras que apareciam na cena. Atividade com receita (leitura, reorganização e escrita). Pediu como tarefa que cada um levasse uma receita para a próxima aula do Grupo de Apoio.

Professora, Psicopedagoga e Coordenadora Pedagógica – discutiram estratégias para diminuir as faltas dos alunos no Grupo de Apoio, uma vez que a professora indica o não rendimento das crianças acerca dos objetivos propostos.

Termo de Acompanhamento nº 05

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – cada aluno leu e recontou sua história. Propôs construção de palavras com o alfabeto

móvel e construção de frases. Dobradura – com enfoque na leitura/escrita. Situações-problema com material de apoio (notas de dinheiro) com intervenções.

Psicopedagoga – ressalta que a professora estimula a presença dos alunos nas aulas contando o que será feito no próximo dia. Destaca que a professora sempre procura colocar as sugestões da capacitação em prática e tem desenvolvido um bom trabalho frente aos grupos de apoio.

Podemos observar neste Protocolo que a professora demonstra responsabilidade em seu trabalho com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ela busca discutir e desenvolver diferentes estratégias para minimizar suas dificuldades e maximizar a valorização da criança e a participação e frequência às aulas.

Protocolo de Atuação nº03

Termo de Acompanhamento nº 01

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – situações-problema envolvendo pesquisa de preço em encartes de supermercado (noções de maior, menor, operações de adição e subtração). Operações com auxílio de material dourado.

Psicopedagoga – relata problemas de indisciplina na sala e falta de cobrança de regras por parte da professora. Orientou a professora a mudar a disposição das carteiras para melhor atender os alunos, cobrar as regras, ter uma postura firme diante do que foi combinado com eles e retomar sempre que necessário.

Termo de Acompanhamento nº 02

Psicopedagoga - Conversou com os alunos do Grupo de Apoio e fez uma dinâmica com o Tangran, o que possibilitou refletir sobre a necessidade e a importância de frequentar as aulas efetivamente e estudar em casa para ajudar na superação das dificuldades apresentadas. Em seguida, fez o acompanhamento das atividades na sala.

Professora – trabalhou com poesia envolvendo os nomes próprios. Após propôs um desenho (auto-retrato) e a identificação, numa lista, das características pessoais para colarem junto ao desenho.

Psicopedagoga – orientou que se trabalhe com o nome de cada um; jogo do bingo com os nomes dos alunos da turma; comparação dos nomes em relação à letra inicial, quantidade de letras etc.; estabelecer relação entre o nome e outros objetos que começam com a mesma letra; sempre com intervenções da professora durante as atividades.

Professora – relatou que os nomes ainda não tinham sido trabalhados e nem havia confeccionado os cartões.

Psicopedagoga – ressaltou a necessidade de iniciar o trabalho com os nomes próprios devido ao significado que tem para a criança. Retomou as questões de indisciplina dadas anteriormente.

Termo de Acompanhamento nº 03

Psicopedagoga - Conversou com os alunos do Grupo de Apoio e fez uma dinâmica com o Tangran, o que possibilitou refletir sobre a necessidade e a importância de frequentar as aulas efetivamente e estudar em casa para ajudar na superação das dificuldades apresentadas.

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala. Fez intervenções com os alunos acerca dos problemas de indisciplina e retomou com a professora aspectos de sua postura.

Termo de Acompanhamento nº 04

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – propôs atividade de pesquisa de palavras iniciadas com a letra do nome e pesquisa de figuras para relacionar o símbolo (número e quantidade). Houve leitura compartilhada.

Psicopedagoga – percebeu que os alunos com problemas de indisciplina realizaram as atividades propostas e a professora se mostrou mais firme na cobrança das regras.

Professora – propôs uma avaliação do dia com os alunos.

Psicopedagoga – propôs que a professora escrevesse as regras levantadas com os alunos num cartaz. Orientou que trabalhe atividades com jogos e materiais “concretos” envolvendo a relação número e quantidade. E ainda que continuasse firme no trabalho com as regras.

Termo de Acompanhamento nº 05

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – revisão de um texto escrito coletivamente. Nesse momento a psicopedagoga observou que alguns alunos não estavam participando da aula e prejudicando as intervenções da professora.

Psicopedagoga – fez uma lista com os alunos indicando os lugares onde podem brincar na escola e ressaltou que na sala é para estudar.

Professora – justificou à psicopedagoga que o comportamento desses alunos oscila muito, pois às vezes participam bem e outras não.

Professora – num segundo momento fez uma leitura compartilhada. Iniciou o trabalho para relacionar número/quantidade por meio de colagem.

Psicopedagoga – destaca a melhoria em relação às regras e percebe que a professora tem colocado em prática as orientações acerca das regras.

Professora e psicopedagoga – continuidade do trabalho com as regras. Sugestões e orientações do trabalho com número/quantidade por meio de jogos e materiais concretos.

Termo de Acompanhamento nº 06

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – leitura compartilhada, conversa e questionamentos quanto à compreensão do texto.

Propôs um desafio envolvendo soma de números.

Psicopedagoga - destaca a participação e envolvimento dos alunos. No entanto, demonstra preocupação em relação às regras de comportamento de algumas crianças.

Professora e psicopedagoga – discutiram estratégias motivacionais para os alunos, especialmente aos que têm apresentado problemas de comportamento. Debateram sobre a relação afetiva entre professor-aluno, auto-estima e valorização dos trabalhos realizados em sala.

Psicopedagoga – sugeriu que a professora busque outras informações das crianças junto à coordenação pedagógica da escola. Destacou o esforço da professora e a melhoria no desempenho e comportamento dos alunos.

Termo de Acompanhamento nº 07

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – ouvir a música “Aquarela” e reescrever um trecho da música (2ª série) e texto fatiado e ilustração (para a 1ª série).

Psicopedagoga – orientou que no trabalho com texto fatiado a professora precisa garantir que os alunos saibam a música de memória (relação do oral com o escrito). Sugeriu que aos alunos de alfabetização façam uma lista de palavras (substantivos) da música e trabalhe a escrita com letras móveis, relacionar o nome à figura (leitura) e outras atividades dentro dessa proposta. Ressaltou a importância da intervenção do professor para garantir a aprendizagem. Destacou que a professora se mostrou disposta a reorganizar as atividades.

Termo de Acompanhamento nº 08

Psicopedagoga – retomou a orientação dada em relação à música “Aquarela” e observou que a professora não havia reorganizado a seqüência de atividades para esse dia. Professora – justificou que ainda tinha dúvidas em relação às orientações.

Professora – desenvolveu uma atividade de leitura e propôs que as crianças recortassem nomes de figuras para relacionar com os desenhos.

Psicopedagoga – observou que a leitura foi pouco explorada e que a professora não fez nenhuma intervenção. Essa atividade não tinha relação com o que vinha sendo desenvolvido com o grupo, tornando-se uma atividade aleatória, sem seqüência e sem desafio aos alunos.

Professora – justificou que a atividade havia sido planejada para alunos com maiores dificuldades e que os mesmos tinham faltado e que seria um trabalho em duplas, porém, devido às faltas dos alunos ficou prejudicado.

Psicopedagoga – orientou que é preciso planejar de acordo com as necessidades dos alunos ou ser flexível e mudar a atividade ampliando ou reduzindo, de acordo com os objetivos propostos para cada grupo de alunos.

Professora- fez uma atividade de leitura na biblioteca.

Psicopedagoga – percebeu o não comprometimento da professora com o trabalho, pois não tem colocado em prática as orientações e sugestões pontuais acerca do trabalho pedagógico e nem gerais colocadas em capacitação.

Termo de Acompanhamento nº 09

Psicopedagoga – acompanhamento das atividades na sala.

Professora – leitura compartilhada. Com uma turma trabalhou imagens (observação, escrita de nomes que apareciam na imagem, organização em ordem alfabética). Produção escrita de um pequeno texto. Com outro grupo fez uma lista de nomes de histórias, leitura e ditado desses nomes.

Professora e psicopedagoga – discutiram as últimas orientações e esclareceram as dúvidas que ainda restavam acerca do trabalho pedagógico. A psicopedagoga enfocou os pontos falhos no trabalho frente aos grupos de apoio, durante o ano letivo. A professora admitiu sua dificuldade e concordou que precisa rever sua prática e procurar construir uma postura para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Percebemos que a professora do Protocolo de Atuação nº 03 apresentou dificuldades no trabalho com as crianças do Grupo de Apoio. Por um lado vemos os problemas de comportamento e a falta de autoridade da professora. De outro a inabilidade em preparar atividades compatíveis com as necessidades dos alunos a partir das orientações dadas pela psicopedagoga.

Em suma, os protocolos apresentados demonstram a atuação da psicopedagoga frente ao acompanhamento dos professores do Grupo de Apoio em sala de aula. Ela auxilia e colabora para melhores intervenções diante das dificuldades de aprendizagem apontadas pelos professores da sala regular em alunos de 1ª e 2ª série do Ensino Fundamental.

Bossa (2000) explica que os psicopedagogos são profissionais preparados para a prevenção, diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem escolar. E o seu papel está em colaborar na elaboração do projeto pedagógico, detectar os problemas no processo ensino-aprendizagem, mostrar que nem sempre o que o professor ensina, o aluno aprende, orientar professores no encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e realizar avaliações psicopedagógicas.

4.3 Desempenho final dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio

Para atender o quarto e último objetivo dessa pesquisa e verificar se as crianças participantes do Grupo de Apoio apresentaram evolução no rendimento escolar. Para tanto, organizamos os quadros com os índices de promoção e retenção em que se destacam as áreas de dificuldades de aprendizagem, o número de alunos encaminhados ao Grupo de Apoio por 3 ou 4 bimestres e, dentre esses, aqueles que foram promovidos e aqueles que foram retidos por série escolar.

4.3.1 Resultado final – Alunos Promovidos e Retidos

Tabela XVI - Resultado final - 1ª série.

Áreas de dificuldades de aprendizagem	Número de alunos - 1ª série (N=52)		
	Encaminhados	Promovidos	Retidos
Língua Portuguesa e Matemática	46	23	23
Língua Portuguesa	06	02	04
Total	52	25	27

A Tabela XVI apresenta o desempenho final dos alunos da 1ª série, sendo que dos 52 alunos encaminhados, 25 foram promovidos. A proporção do total de alunos da primeira série que foram promovidos e retidos não diferiu significativamente (teste de proporções; $p=0,890$).

Tabela XVII – Resultado final - 2ª série.

Áreas de dificuldades de aprendizagem	Número de alunos - 2ª série (N=76)		
	Encaminhados	Promovidos	Retidos
Língua Portuguesa e Matemática	58	35	23
Língua Portuguesa	17	09	08
Matemática	01	01	00
Total	76	45	31

A Tabela XVII representa o desempenho final dos alunos da 2ª série, sendo que dos 76 alunos encaminhados, 45 foram promovidos. A proporção do total de alunos da segunda série que foram promovidos e retidos não diferiu significativamente (teste de proporções; $p=0,135$).

A figura a seguir demonstra o percentual de alunos promovidos e retidos nas 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental e que frequentaram o grupo de apoio por 3 ou 4 bimestres no ano de 2006 numa rede municipal de ensino do interior do estado de SP.

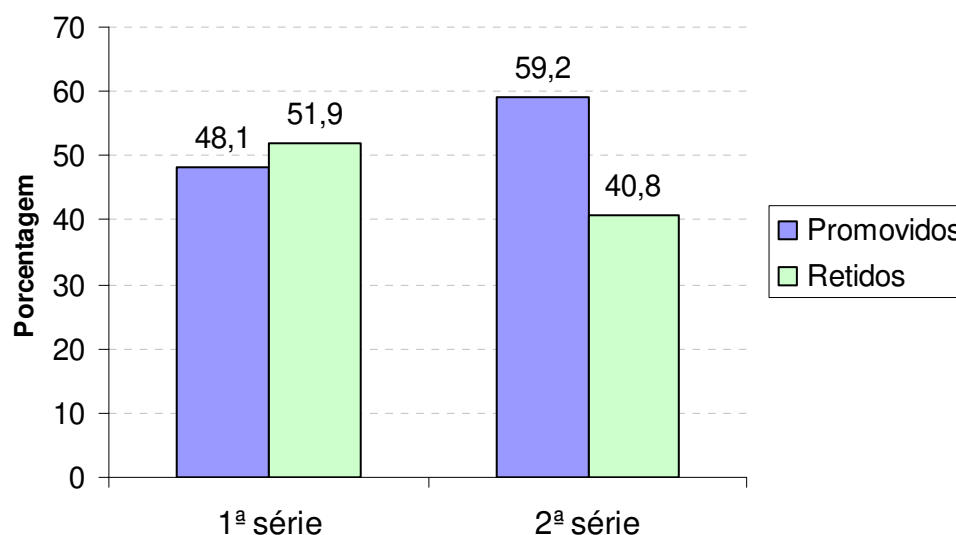


Figura 9 – Percentagens para o total de alunos promovidos e retidos.

Embora o percentual de alunos promovidos tenha sido maior para a 2ª série, esta diferença não foi significativa estatisticamente (teste de duas proporções; $p =0,214$).

Os resultados de promoção e retenção dos participantes do Grupo de Apoio em 2006 demonstram que 48,1% na 1ª série e 59,2% na 2ª série são de alunos promovidos. O índice de promoção não alcançou a totalidade dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio. Não se pode afirmar estatisticamente que todos os alunos recuperaram suas dificuldades, entretanto a maioria deles apresentou avanços em seus conhecimentos.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os objetivos que nortearam o estudo, no primeiro deles pudemos identificar as dificuldades de aprendizagem apontadas pelos professores de sala regular em alunos de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental de uma Rede Municipal de Ensino do interior do Estado de SP encaminhados ao Grupo de Apoio, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Procuramos, com os dados obtidos, construir categorias para identificar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos segundo o parecer dos professores da sala regular (p. 60 a 62). De acordo com as categorias organizadas, pudemos observar que o número de avaliações das dificuldades de forma específica é maior quando comparado ao das dificuldades genéricas, denotando um conhecimento por parte do professor da realidade escolar de seu aluno. Ainda há indicações de forma genérica, contudo observa-se também uma orientação mais definida para as dificuldades de aprendizagem, o que nos permite inferir que os professores identificam as reais dificuldades de seus alunos para o encaminhamento ao Grupo de Apoio. Esse dado pode ser visto como um resultado do trabalho da psicopedagogia institucional. Como indicado no Quadro I (p. 90), foi papel do psicopedagogo orientar os professores da classe regular no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem a fim de encaminhar os alunos ao Grupo de Apoio. Concordamos com Bassedas (1996), ao destacar a necessidade do diagnóstico ser entendido como um processo no qual é analisada a situação do aluno com dificuldades dentro do contexto da escola e da sala de aula, com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam modificar o conflito manifestado. É um processo porque se trata de uma seqüência de atuações que tendem à transformação de uma situação inicial (intervenção). Compreendendo o diagnóstico como um processo, o professor e o psicopedagogo participam ativamente da aprendizagem dos alunos.

Consideramos relevante a afirmação de Macedo (2001), quando descreve que o atendimento psicopedagógico individual ou em pequenos grupos pode contribuir para a construção e uma melhor exploração de materiais ou instrumentos de ensino e possibilitar uma melhor consideração de seus modos de pensar e agir. Essas observações podem ser transferidas para grupos maiores, isto é, podem contribuir para a recuperação dos conteúdos escolares e ajudar os alunos a retornarem à sala regular.

Destacamos que o Grupo de Apoio é uma possibilidade de o aluno aprender aquilo que não conseguiu na sala regular, por meio de diferentes estratégias e recursos no processo ensino-aprendizagem. Isso pode ser viável quando há formação continuada dos professores, com enfoque nas dificuldades de aprendizagem, sendo uma das atribuições da psicopedagoga da rede de ensino estudada. Por meio de diferentes estratégias e com um número menor de alunos, o professor pode intervir diretamente nas dificuldades deles, o que pode levar a uma melhor aprendizagem, e como coloca Weiss (1992) uma aprendizagem mais significativa. A autora especifica que uma das práticas de atuação psicopedagógica na instituição escolar é o assessoramento psicopedagógico, que atua como um promotor de novas práticas que levem a uma melhor aprendizagem, de novas idéias acerca das causas e de possíveis encaminhamentos em torno do fracasso escolar. Dessa forma, mesmo que os resultados não sejam imediatos, é necessário diagnosticar, investigar e trabalhar com diferentes fatores que interferem na aprendizagem, tornando-a mais significativa, agindo de forma particular com cada aluno.

As atividades propostas nas capacitações aos professores do Grupo de Apoio, realizadas pelo psicopedagogo, conforme descrito no Quadro II (p. 91), revelam as necessidades dos alunos. Houve ênfase nos conteúdos escolares, como por exemplo, as oficinas de seqüências didáticas com enfoque na alfabetização, as oficinas de produção, revisão e correção de texto, análise e reflexão da língua com enfoque na ortografia das palavras, dentre outras. As capacitações não deixaram de enfatizar o raciocínio lógico-matemático com direcionamento para a resolução de problemas, dentre as atividades propostas, os jogos constituem um recurso. A atuação do psicopedagogo vem ao encontro da proposta da rede de ensino estudada, a qual se fundamenta no construtivismo piagetiano. Esse fato favoreceu a organização de momentos de discussão sobre a Educação para o Pensar, a organização da sala de aula, do tempo e da rotina de trabalho, motivação e psicomotricidade, considerados subjacentes ao ato de aprender um conteúdo específico, mas relevantes para instrumentalizar os professores não só com a aprendizagem de conteúdos escolares como também com o desenvolvimento da criança. Ainda que não tenha sido destacado, a psicopedagoga orientava os professores do Grupo de Apoio a observar aspectos do desenvolvimento operatório nas crianças por meio das provas operatórias de Piaget e ou atividades que envolvessem o raciocínio lógico-matemático.

Julgamos que a finalidade do trabalho do psicopedagogo, na escola, é propor ações diferenciadas, considerando o desenvolvimento cognitivo e também o social e afetivo. Para

Rubinstein (1992), o indivíduo necessita recriar o conhecimento para que possa incorporá-lo e, nós, como profissionais da área da aprendizagem, precisamos contribuir para que ele tenha melhores condições para utilizar suas estruturas cognitivas. Assim, conhecer as características do pensamento da criança pode auxiliar o profissional a planejar uma intervenção que pretenda desenvolver o pensamento e o raciocínio. Dessa forma, a teoria piagetiana contribui significativamente para entendermos o desenvolvimento, como uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, retomamos que, somente quando existem estruturas necessárias, é possível a aprendizagem. A criança desenvolve suas estruturas cognitivas, o professor ensina conteúdos escolares, mas isso não necessariamente acontece ao mesmo tempo e, enquanto instituição que se preocupa com o desenvolvimento dos alunos, é preciso considerar o tempo e o ritmo de aprendizagem em sua individualidade. Pudemos observar (p. 91) que com algumas crianças é realizada a avaliação psicopedagógica, com a qual o psicopedagogo faz um diagnóstico das defasagens de conteúdo, das habilidades psicomotoras e do desenvolvimento cognitivo, identificando características do pensamento infantil, a fim de possibilitar intervenções adequadas. Não só o aspecto cognitivo foi valorizado pela atuação psicopedagógica. Os aspectos afetivo e social também foram alvos do trabalho, principalmente no que concerne à questão da inserção do aluno no grupo de apoio sem criar estigmas.

A ação psicopedagógica deve ter como direcionamento a análise do erro da criança. Esse é um ponto ressaltado por Vinh-Bang (1990), em que a escola espera a resposta correta, enquanto o erro é colocado à parte, sendo que é um dos únicos índices de uma insuficiência do rendimento escolar. Tem-se visto que, para o docente, essas constatações deveriam fornecer um ponto de partida, pois constituem a única fonte de informação própria para uma reflexão sobre sua prática pedagógica e ajuda ao aluno. De um lado, o próprio aluno pode aprender por meio do erro, tomando consciência das razões do fracasso. Por outro lado, o docente será impulsionado a reexaminar o conteúdo do seu ensinamento como também a forma didática que adotou. Para essa análise dos erros, o autor apresenta os seguintes princípios: toda resposta é significativa, porque toda produção do aluno reflete um estado de conhecimento, é digna de confiança, é válida e depende da questão colocada, de sua forma e de sua natureza. Possibilitar essa análise do erro, partindo do que o aluno já sabe, reflete em desequilíbrios e favorece o desenvolvimento das estruturas cognitivas, explicadas por Piaget.

Nesse sentido, é importante que o psicopedagogo desenvolva ações junto ao professor da sala regular, aos especialistas da escola (interface entre os profissionais) e com participação ativa dos pais. No Quadro I (p. 90) verificamos a amplitude do trabalho psicopedagógico institucional realizado na rede estudada ao privilegiar as especificidades do atendimento não só do aluno, mas de forma integrada com professores, especialistas e pais. Porém, percebemos que poderiam ser mais intensificadas essas relações. Verificamos que ainda são poucas as ações destinadas a esse trabalho, visto que seu papel primordial é o acompanhamento dos professores do Grupo de Apoio. Concordamos com Bassedas (1996), quando coloca que a exploração da problemática do aluno não é de responsabilidade única do psicopedagogo, o professor também deve participar dela. Aqui, incluímos não só o professor do Grupo de Apoio, mas também o da sala regular, pois o assessoramento psicopedagógico faz sentido à medida que tenta colaborar com o professor na solução dos problemas. Porém, o diagnóstico se assenta sobre diversos sujeitos e sistemas muito inter-relacionados (a escola, o professor, o aluno, a família e o psicopedagogo).

A interface entre os profissionais da escola também foi observada (Quadro I, p. 90) quando professores e psicopedagoga desenvolveram um trabalho de motivação e de valorização dos alunos que, mesmo tendo dificuldade de aprendizagem, são estimulados a pensar e a participar de dinâmicas. O objetivo consistia em propiciar momentos de discussão, refletindo que todos nós, em algum momento particular e específico, podemos apresentar dificuldade de aprendizagem. Pretendia-se com essa atitude reflexiva alargar o campo, evitando concentrações ou generalizações abusivas em relação às dificuldades de aprendizagem criadoras de pré-conceitos, os quais uma vez instalados são difíceis de serem evitados. É uma situação a ser trabalhada: os limites de cada professor, propostos por eles mesmos, para discutir e refletir possibilidades de tomada de consciência e ultrapassagens, o que revela o processo construtivo de uma rede que se propõe a trabalhar na perspectiva da psicologia e epistemologia genética. Bossa (2000) explica que os psicopedagogos são profissionais preparados para a prevenção, o diagnóstico e o tratamento dos problemas de aprendizagem escolar. E o seu papel está em colaborar na elaboração do projeto pedagógico, detectar os problemas no processo ensino-aprendizagem, mostrar que nem sempre o que o professor ensina, o aluno aprende, orientar professores no encaminhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem e realizar avaliações psicopedagógicas. Destaca, ainda, que o psicopedagogo não substitui o papel dos pais e professores e sim caminha junto a eles e de forma mais prazerosa.

De acordo com Bossa (2007), é na instituição que o psicopedagogo se utiliza do “olhar clínico” para se fixar na pesquisa de condições que produzam a aprendizagem do conteúdo escolar, identificando os obstáculos e os elementos facilitadores. O trabalho com os Grupos de Apoio, sob orientação de uma psicopedagoga, tem como foco minimizar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos nos conteúdos escolares, porém enfoca o desenvolvimento cognitivo, como já mencionado anteriormente. Assim, esse “olhar clínico” a que se refere a autora, pode ser entendido, neste trabalho, como aquele olhar que tem como objetivo a inserção do aluno na sala regular a que ele pertence, de modo que o possibilite acompanhar os conteúdos dessa série. Assim, no dizer de Vinh-Bang (1990), a intervenção deve ser vista como algo para melhorar a prática pedagógica, em geral, e ajudar um determinado aluno. O objetivo do psicopedagogo é ajudá-los a preencher as lacunas, recuperar seu atraso, tomar consciência de sua trajetória, aprender a aprender.

Outro ponto que precisamos evidenciar é que a psicopedagoga que desenvolve o trabalho junto aos grupos de apoio do município aqui pesquisado, não atua diretamente com os alunos, ela capacita, orienta e acompanha os professores que atuam com eles. Faz-se necessário tornar evidente essa informação, pois quando se fala de psicopedagogia institucional, logo se imagina que o profissional trabalha diretamente na Unidade Escolar e é ele quem atua com a criança, realizando sessões terapêuticas e individuais, com um caráter clínico. É importante retomarmos que a psicopedagogia tem diferentes práticas de atuação, no entanto, a institucional tem como objeto de estudo a instituição, enquanto espaço físico e psíquico referente à aprendizagem, sendo avaliadas todas as atividades realizadas no contexto escolar que interfiram na aprendizagem. (BOSSA, 2007). No caso específico desta pesquisa, o psicopedagogo não realiza atendimentos individualizados, exceto em situações específicas e necessárias para uma avaliação psicopedagógica. Essa última possibilitará orientar professores de sala regular, de grupo de apoio, de Educação Física ou outros profissionais, a fim de traçar metas e objetivos para aquele aluno com planos de intervenção. Assim como relata Saravali (2005), ele atuará juntamente com todos os profissionais que cuidam da escola, promovendo a articulação entre eles, os alunos e suas respectivas famílias. Ele orientará a ação do professor num nível preventivo e não somente remediador. O psicopedagogo não pode ser visto como mais um especialista, mas como um profissional que poderá introduzir novos conhecimentos, novas formas de trabalhar a construção e a produção desse conhecimento.

As orientações individuais do psicopedagogo junto ao professor do Grupo de Apoio (conforme os Protocolos de Atuação, p. 96 a 100), permitem diferenciar as necessidades e especificidades de cada um. Os nossos dados apontaram que o professor com maior número de orientações é aquele que revela a necessidade de ter o psicopedagogo mais perto de si, discutindo orientações e sugestões não só de atividades, mas também na forma da condução da aula e das intervenções necessárias para a aprendizagem dos alunos. Os professores com menor número de orientações revelam uma maior autonomia e criatividade, colocando em prática as sugestões dadas durante as capacitações na Secretaria Municipal de Educação e buscando outras estratégias para ajudar o aluno na superação de suas dificuldades.

A partir da análise dos registros e de observações realizadas nesta investigação, refletimos sobre alguns pontos que podem ser incluídos como sugestão no trabalho psicopedagógico. Ainda são encontradas informações referentes à aprendizagem dos alunos (p. 75), de forma evasiva, incompleta. Destacam problemas de comportamento, encaminhamentos a outros especialistas da área da Saúde, dentre outras informações que não as dificuldades do aluno. Nesse sentido, o professor do Grupo de Apoio terá dificuldade em elaborar propostas de intervenção sem antes refazer um diagnóstico. Consideramos que há necessidade de rediscutir com os professores da sala regular que o registro é essencial para o desenvolvimento de um trabalho remediativo. Além disso, foi observada, no Protocolo de Atuação nº 03 (p. 98), a dificuldade que muitas vezes o próprio professor do Grupo de Apoio enfrenta. Diante dessa constatação, podemos inferir a necessidade de serem identificadas situações mais específicas favoráveis à aprendizagem no sentido também de melhor instrumentalizar o professor do Grupo de Apoio, proporcionando-lhe direções para melhores intervenções. Outro aspecto a ser destacado é em relação à assiduidade dos alunos (Protocolo de Atuação nº 2, p. 97). Há excesso de faltas, causa de preocupação por parte da professora, da psicopedagoga e da coordenadora de uma escola. Houve discussão de estratégias com a finalidade de diminuir a falta dos alunos. É interessante comentar que a própria professora indica rendimento insatisfatório das crianças acerca dos objetivos propostos. Diante disso, salientamos a necessidade de se elencar novas estratégias para possibilitar maiores avanços nas aprendizagens dos alunos. No entanto, não foi objetivo desta pesquisa acompanhar um aluno específico nas situações de aprendizagem e nem pôr em evidência os aspectos subjacentes ao ato de aprender. Esses pontos permanecem como proposta de continuidade deste estudo.

Mesmo diante dessas lacunas, podemos dizer que o trabalho no Grupo de Apoio foi relevante para as crianças com dificuldades. Segundo os resultados, (p. 77, 80, 83 e 86) houve redução significativa das dificuldades na maioria das categorias apontadas, o que nos permite responder que os alunos participantes do Grupo de Apoio apresentaram melhoras no rendimento escolar. Dentre os aspectos pontuados em Língua Portuguesa, podemos assinalar a construção da escrita, aquisição da leitura, produção escrita. Em Matemática, destaca-se reconhecimento e quantificação do número, operações, noções lógicas e espaciais, valor posicional, dentre outras. Em suma, as dificuldades foram significativamente reduzidas para as 1ª e 2ª séries no final do ano letivo. Ao analisar a promoção desses alunos (p. 101 e 102), o índice não alcançou a totalidade dos alunos encaminhados ao Grupo de Apoio, sendo 48,1% e 59,2%, na 1ª e 2ª série respectivamente. Assim, não se pôde afirmar estatisticamente que todos os alunos recuperaram suas dificuldades, entretanto a maioria deles apresentou avanços em seus conhecimentos.

Por último, consideramos relevante discutir neste estudo a preocupação da gestão pedagógica e administrativa da Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado em desenvolver um projeto voltado às dificuldades de aprendizagem, com implementação de um trabalho voltado para o acompanhamento psicopedagógico em classes de apoio, incluindo o psicopedagogo na rede municipal de ensino. Conforme já mencionado anteriormente, há uma psicopedagoga que atua na rede municipal de ensino, atendendo às oito escolas de Ensino Fundamental, cujo acompanhamento e intervenções psicopedagógicas se destinam exclusivamente aos alunos que participam da recuperação paralela nos Grupos de Apoio, porém não tem uma relação direta com eles. O trabalho favorece o aluno, mas a atuação psicopedagógica é com o professor, pois é ele quem recebe as orientações e as sugestões para desenvolver com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, enfatizamos aos gestores educacionais essa possibilidade de ter um psicopedagogo atuando num trabalho como esse, e oportunizando a implementação de uma política pública educacional. Seria prudente estar previsto no Estatuto do Magistério ou Plano de Carreira dos Profissionais da Educação, de modo a garantir a sua existência na escola, auxiliando os professores em busca de uma melhor qualidade de ensino. Nesse sentido, Aguilar Villanueva (2003) trata a política pública como um comportamento propositivo, intencional e planejado. Assim, todo processo de política deve estar direcionado a uma formulação das propostas incluindo sua validade e

confiabilidade perante a legislação. Deve ser constituída e discutida com os membros participantes ou que conhecem o assunto, a fim de promover benefícios à população.

Em suma, as atuais políticas educacionais desenvolvidas em nosso país têm apresentado, constantemente, a preocupação em ampliar o número de vagas em escolas públicas para atender alunos de classes economicamente desfavorecidas, porém, percebe-se que o fato de democratizar a escola nem sempre significa democratizar o conhecimento. Acreditamos que essa proposta diferenciada de atuação psicopedagógica em Grupos de Apoio, medida tomada pelo município, esteja além da ampliação de vagas, e sim, no sentido estrito da palavra, democratização, ensejo de todos vivenciarem suas oportunidades de ensino e aprendizagem. Significa que é um processo pensado para tratar as dificuldades de aprendizagem, o baixo rendimento escolar, preocupação essa expressa no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio de ações voltadas à qualidade do ensino, ao rendimento escolar dos alunos.

Pode-se dizer que o trabalho psicopedagógico nos Grupos de Apoio oportuniza às crianças a interação com seus pares, a possibilidade de trocar idéias, opiniões, conhecimentos e compartilhar também as dificuldades e as superações dos mesmos sem se sentirem excluídas. Segundo Enesco (1992), é no processo de interação que a criança desenvolverá as capacidades de valorização e respeito pelas diferentes perspectivas dos indivíduos para estabelecer uma comunicação de idéias e um diálogo significativo. Esse Grupo de Apoio não só favorece as aprendizagens dos alunos, como também dos professores, visto que estes últimos participam de capacitações continuadas e em grupos, quinzenalmente, sob a coordenação da psicopedagoga e da equipe da Secretaria Municipal de Educação.

Todo esse trabalho não deixa de ser uma caminhada a ser construída pela escola. É nesse espaço institucional que a assessoria psicopedagógica poderá redefinir os procedimentos pedagógicos junto à equipe escolar (professores e gestores educacionais), com a participação dos pais e da comunidade escolar nos aspectos subjacentes ao ato de aprender, relacionados à frequência dos alunos, por exemplo. Esse espaço institucional tem sido conquistado pela Psicopedagogia e esta pesquisa caracteriza a atuação psicopedagógica nesse contexto, numa perspectiva construtivista considerada de grande valia para o processo ensino-aprendizagem.

Assim, a atuação psicopedagógica institucional se destaca no levantamento de dados, acompanhado de análise crítica e da busca para uma transformação do processo de construção e produção do conhecimento, em diferentes níveis, que deve acontecer, levando-se em conta a atual

conjuntura sócio-político-educacional em que está inserida a instituição escolar. Todas essas questões devem ser discutidas com todos os profissionais e a comunidade. (THOMAS, CHANAN e ELY, 2001).

Acreditamos que a Educação só faz sentido quando há profissionais responsáveis e comprometidos com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Preocupar-se com o desenvolvimento e a aprendizagem delas significa respeitar o ritmo e a dificuldade de cada uma e ter clareza que a qualidade da educação está nas mãos daqueles que acreditam na capacidade de aprender. Sabemos que a dificuldade pode ser diagnosticada em qualquer etapa da vida escolar e, na perspectiva do profissional, como revela Macedo (2005), dificuldade significa receber uma queixa, seja no contexto clínico ou no de sala de aula. Significa dominar procedimentos de escuta que permitam compreender o sentido dessa dificuldade. Há necessidade de precisar a colocação do problema. Significa usar procedimentos de intervenção terapêuticos ou pedagógicos. É todo um universo diferente daquele dos adultos, por exemplo, da mãe e do pai. Dificuldade, para eles, significa outras coisas: gastar dinheiro com o psicopedagogo, certa desesperança, certa preocupação. Enfim, o universo de discurso e inquietações que a dificuldade de aprendizagem traz para os pais. Permitir olhar para essas dificuldades significa ainda entender o contexto em que se vive e o que se pode fazer para cada um, na sua individualidade.

Na busca de uma escola de qualidade e para todos, consideramos que esta pesquisa não traz soluções imediatas e nem modelos prontos. Ela apenas contribui para a implementação de novas práticas pedagógicas e suscita o psicopedagogo na introdução de novos conhecimentos, novas formas de trabalhar a construção e a produção do conhecimento. O importante é que a equipe escolar e o psicopedagogo se mobilizem para que as crianças se desenvolvam, aprendam e superem suas dificuldades de aprendizagem, pois “a escola não existe para ensinar para a maioria, mas para ensinar para todos e para cada um”. (PARO, 2003, p. 159).

REFERÊNCIAS

- AGUILAR VILLANUEVA, L. F. **El estudio de las Políticas Públicas** – Antologías de Política Pública. México, DF: Miguel Angel Porrúa, 2003.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Sugestões de ementa e bibliografia**. 1996. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br>>. Acesso: jan. de 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de Ética**. 1996. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br>>. Acesso: jan. de 2008.
- BASSEDAS, E. e Org. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- BATISTA, C. V. M. **Brincriança**: a criança enferma e o jogo simbólico. Estudo de Caso. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.
- BERGAMIN, M. E. Educação: Para pesquisadora do Cenpec, classes de aceleração são insuficientes sem articulação com outras políticas educacionais e sociais. 1997. Entrevista disponível em <http://www.cenpec.org.br/>. Acesso: mar. de 2009.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. B. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 1994.
- BOSSA, N. A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BOSSA, N. A. **Dificuldades de Aprendizagem**: o que são, como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.114/2005**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso: ago. de 2008.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.274/2006**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso: ago. de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso: ago. de 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensinando e Aprendendo pra Valer!** Relatório de acompanhamento do trabalho nas classes de aceleração executada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Brasília, 1998. 39 p. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso: mar. de 2009.

CITOLER, S. D. **Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo.** 2ª ed. Málaga: Ediciones Aljibe, S. L, 2000.

CRUZ, V. **Dificuldades de Aprendizagem – fundamentos.** Porto: Porto Editora, 1999.

DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do conhecimento na escola.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

ENESCO, I. **El trabajo en equipo en primaria.** Aprendiendo con iguales. Madrid: Alhambra Longman, 1992.

FAGALI, E. Q.; VALE, Z. D. R. DO. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1993.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIOROT, M. A. **Como aprendem os que ensinam e como ensinam os que aprendem: um estudo com professores no contexto do jogo traverse.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2006.

FOGALI, H. Por quê e como Psicopedagogia institucional. **Revista Psicopedagógica**, v.17, n. 46, 1998.

GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. **Dificuldades de Aprendizagem e intervenção psicopedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAAS, C. CARVALHO, G. O papel do psicopedagogo institucional. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.9, n.1, p. 21-27, jan/jun, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1988.

MACEDO, L. **Ensaio Construtivistas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, L. **Ensaio Pedagógicos: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, L. Para uma Psicopedagogia construtivista. In ALENCAR, E. S. de (Org.) **Novas contribuições da Psicologia aos Processos de Ensino e Aprendizagem.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 119-141.

MACEDO, L. Prefácio. In SCOZ, B. J. L. (Org.). **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. vii-xiii.

MARTÍN, E.; MARCHESI, A. Desenvolvimento metacognitivo e problemas de aprendizagem. In COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 24-35.

MASINI, E. F. S. (Org.) **Psicopedagogia na escola**: Buscando Condições para a Aprendizagem Significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

MORAIS, M. L. S.; SOUZA, B. P. (Org.) **Saúde e Educação**: Muito Prazer! Novos rumos no atendimento à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

NEVES, M. A. C. M. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. **Psicopedagogia ABPp**, v. 10, n. 21, 1991, p. 10-14.

OKANO, C. B.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldades escolares atendidas em programa de suporte psicopedagógico na escola: avaliação do autoconceito. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 17, n. 1 Porto Alegre, 2004, p.121-128.

OLIVEIRA, S. S. S. de. A importância do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem. **Psicopedagogia ABPp**, nov. 2006. Disponível em: <<http://www.abpp.com.br/artigos/62.htm>>. Acesso: ago. de 2008.

OSTI, A. **As dificuldades de aprendizagem na concepção dos professores**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

PAIN, S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

PARO, V. H. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, J. **Aprendizagem e Conhecimento por Jean Piaget e Pierre Gréco**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **A equilíbrio das estruturas cognitivas – Problema Central de Desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro – Saber Atual, 1968-1973.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964-1994.

PIAGET, J. Psychopédagogie et mentalité enfantine. **Jornal de Psychologie Normale et Pathologique**, 1928, ANNÉE 25, 31-60.

RAMOS, R. R. G. Classes de aceleração promovem a exclusão. **Jornal da Educação**. Edição maio de 2007. Disponível em <http://www.jornaldaeducacao.inf.br/>. Acesso: mar. de 2009.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1984.

RONCHIN, S. M. R. **Psicopedagogia no ambiente hospitalar**: um estudo de crianças com dificuldades de aprendizagem. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

RUBINSTEIN, E. A especificidade do diagnóstico psicopedagógico. In SISTO, F. F. OLIVEIRA, G. C. FINI, L. D. T. SOUZA, M. T. C. C. BRENELLI, R. P. (Org). **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 127-139.

RUBINSTEIN, E. A intervenção psicopedagógica clínica. In SCOZ, B. J. L. (Org.). **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 103-111.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n° 11/96**. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_11_96.htm>. Acesso: ago. de 2008.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Indicação n° 12/96**. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_11_96.htm>. Acesso: ago. de 2008.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução n° 42, de 2004**. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/42_04.HTM?Time=8/25/2008%2012:28:14%20AM>. Acesso: ago. de 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Governo do Estado de São Paulo. **Ler e Escrever**. São Paulo, 2007. Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/site/>. Acesso: mar.de 2009.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação de Amparo. Resolução n° 03/2004. Documento impresso e arquivado. Acesso em 2006.

SARAVALLI, E. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Interação Social** - implicações para a docência. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2005.

SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. O papel das relações sociais na compreensão do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. In: SISTO, F. F.; MARTINELLI, S. C. (Org.) **Afetividade e dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2006, p. 13-30.

- SISTO, F. F. Dificuldades de Aprendizagem. In: SISTO, F. F.; BORUCHOVITCH, E.; FINI, L. D. T.; BRENELLI, R. P.; MARTINELLI, S. C. (Org). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 19-39.
- SCOZ, B. J. L. (Org.). **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr – n. 25, 2004, p. 5-17.
- TAVARES, A. C. R. Psicopedagogia Institucional: por quês e propósitos no cotidiano educativo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.9, n.1, p. 9-19, jan/jun. 2001.
- THOMAS, J.; CHANAN, L. M.; ELY, V. D. A identidade do psicopedagogo e sua atuação na instituição escolar. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.9, n.1, p. 29-36, jan/jun. 2001.
- VINH-BANG. L'intervention psychopédagogique. **Archives de Psychologie**. v. 58, p. 123-135, 1990.
- VISCA, J. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- WEISS, M. L. L. Reflexões sobre diagnóstico psicopedagógico. In SCOZ, B. J. L. (Org.). **Psicopedagogia**: contextualização, formação e atuação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p.94-99.
- WOOLFOLK, A. E. Dificuldades de Aprendizagem. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 132-134.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: A psicopedagogia no contexto escolar: um estudo em grupos de apoio.

A pesquisadora Simone Cassiani está realizando um estudo, sob a orientação da Profª Drª Rosely Palermo Brenelli, da Universidade Estadual de Campinas, com o objetivo de caracterizar a atuação psicopedagógica em Grupos de Apoio a fim de verificar se as crianças participantes desses grupos apresentam evolução no desempenho escolar.

Segundo os critérios do projeto, o (a) senhor (a) está sendo convidado a participar de uma análise documental, na qual serão analisados os registros de encaminhamento dos alunos para o Grupo de Apoio, as atas finais de Conselho de Classe e os registros de orientação da psicopedagoga aos professores. A participação não é obrigatória.

As informações serão mantidas em sigilo, sendo que os dados obtidos serão utilizados apenas com fins acadêmico-científicos, com a preservação da identidade dos participantes. Os resultados serão comunicados à escola, à psicopedagoga e à Secretaria Municipal de Educação.

Eu, _____, RG _____, responsável pela Secretaria Municipal de Educação, residente à rua _____, n.º _____, bairro _____, cidade _____, CEP _____, fone (____) _____, declaro que li e entendi o conteúdo das informações prestadas e assumo a concordância da participação na proposta de pesquisa mencionada.

Secretária Municipal de Educação

Agradeço sua atenção e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.
Telefone para contato (019) 3807-1455 ou (19) 9615-0687 e e-mail simonecassiani@uol.com.br

Amparo, ____ de _____ de 2007.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: A psicopedagogia no contexto escolar: um estudo em grupos de apoio.

A pesquisadora Simone Cassiani está realizando um estudo, sob a orientação da Prof^a Dr^a Rosely Palermo Brenelli, da Universidade Estadual de Campinas, com o objetivo de caracterizar a atuação psicopedagógica em Grupos de Apoio a fim de verificar se as crianças participantes desses grupos apresentam evolução no desempenho escolar.

Segundo os critérios do projeto, o (a) senhor (a) está sendo convidado a participar de uma análise documental, na qual serão analisados os registros de encaminhamento dos alunos para o Grupo de Apoio, as atas finais de Conselho de Classe e os registros de orientação da psicopedagoga aos professores. A participação não é obrigatória.

As informações serão mantidas em sigilo, sendo que os dados obtidos serão utilizados apenas com fins acadêmico-científicos, com a preservação da identidade dos participantes. Os resultados serão comunicados à escola, à psicopedagoga e à Secretaria Municipal de Educação.

Eu, _____, RG _____, responsável pela Unidade Escolar _____, residente à rua _____, nº. _____, bairro _____, cidade _____, CEP _____, fone (____) _____, declaro que li e entendi o conteúdo das informações prestadas e assumo a concordância da participação na proposta de pesquisa mencionada.

Diretora de Escola

Agradeço sua atenção e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.
Telefone para contato (019) 3807-1455 ou (19) 9615-0687 e e-mail simonecassiani@uol.com.br

Amparo, ____ de _____ de 2007.

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: A psicopedagogia no contexto escolar: um estudo em grupos de apoio.

A pesquisadora Simone Cassiani está realizando um estudo, sob a orientação da Profª Drª Rosely Palermo Brenelli, da Universidade Estadual de Campinas, com o objetivo de caracterizar a atuação psicopedagógica em Grupos de Apoio a fim de verificar se as crianças participantes desses grupos apresentam evolução no desempenho escolar.

Segundo os critérios do projeto, o (a) senhor (a) está sendo convidado a participar de uma análise documental, na qual serão analisados os registros de encaminhamento dos alunos para o Grupo de Apoio, as atas finais de Conselho de Classe e os registros de orientação da psicopedagogia aos professores. A participação não é obrigatória.

As informações serão mantidas em sigilo, sendo que os dados obtidos serão utilizados apenas com fins acadêmico-científicos, com a preservação da identidade dos participantes. Os resultados serão comunicados à escola, à psicopedagogia e à Secretaria Municipal de Educação.

Eu, _____, RG _____, psicopedagoga responsável pela proposta psicopedagógica em Grupo de Apoio na Rede Municipal de Ensino, residente à rua _____, nº. _____, bairro _____, cidade _____, CEP _____, fone (____) _____, declaro que li e entendi o conteúdo das informações prestadas e assumo a concordância da participação na proposta de pesquisa mencionada.

Psicopedagoga

Agradeço sua atenção e coloco-me a disposição para quaisquer esclarecimentos.
Telefone para contato (019) 3807-1455 ou (19) 9615-0687 e e-mail simonecassiani@uol.com.br

Amparo, ____ de _____ de 2007.

Nome U.E.: _____ ANEXO 4

TIMBRE DA INSTITUIÇÃO

Encaminhamento para Classe de Apoio

Ano: _____

Horário:	07:30 - 09:30		13:00 - 15:00		Dia	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
	09:30 - 11:30		15:00 - 17:00							

Aluno: _____ Série: _____

Professor(a) da classe: _____

Professor(a) classe de Apoio: _____

Parecer do(a) Professor(a) / objetivos e conteúdos a serem trabalhados.

1º Bimestre - Motivo: Reforço () Rec. Paralela () Compensação de Ausência ()
Data: ___/___/___ Assinatura: _____
Visto Direção e/ou Coordenação Pedagógica: _____

Observações do professor da classe de apoio quanto a confirmação do parecer do professor / desenvolvimento do trabalho e objetivos / conteúdos alcançados.

1º Bimestre
Data: ___/___/___ Assinatura: _____
Visto Direção e/ou Coordenação Pedagógica: _____

Parecer do(a) Professor(a) / objetivos e conteúdos a serem trabalhados.

2º Bimestre - Motivo: Reforço () Rec. Paralela () Compensação de Ausência ()
Data: ___/___/___ Assinatura: _____
Visto Direção e/ou Coordenação Pedagógica: _____

Observações do professor da classe de apoio quanto a confirmação do parecer do professor / desenvolvimento do trabalho e objetivos / conteúdos alcançados.

2º Bimestre
Data: ___/___/___ Assinatura: _____
Visto Direção e/ou Coordenação Pedagógica: _____

(TIMBRE DA INSTITUIÇÃO)

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO NAS SALAS DE APOIO

AMPARO, ____ DE _____ DE 2007.

NESTA DATA ESTIVE NA E.M. _____
E FORAM DISCUTIDOS OS SEGUINTESS ASSUNTOS:

(TIMBRE DA INSTITUIÇÃO)

ACOMPANHAMENTO DO PROGRESSO DOS ALUNOS DAS SALAS DE APOIO

U.E. _____ BIMESTRE _____ ANO _____

PROF^a _____ HORÁRIO _____ TURMA _____

NOME	SÉRIE	DIAGNÓSTICO (REALIZADO PELA PROF ^a DA SALA REGULAR)	PROGRESSO (NO FINAL DO BIMESTRE)	ENCAMINHAMENTO/ PROVIDÊNCIAS.

Timbre da Instituição
Secretaria Municipal de Educação
Estado de São Paulo
 EM. 4.
 Rua

Ata da Reunião Bimestral do Conselho de Classe do Ensino Fundamental da Escola Municipal _____
 Aos ____ dias do mês de _____ do ano de dois mil e sete, realizou-se a _____ reunião do Conselho de Classe da Escola Municipal _____, referente ao _____ bimestre, conforme Legislação em Vigor do Regimento Escolar, sob a orientação da Diretora / Vice de Escola _____ e da Coordenadora Pedagógica _____.
 Foram abordados assuntos referentes ao processo ensino-aprendizagem, no conjunto dos componentes Curriculares, com preponderância dos aspectos qualitativos sob os quantitativos, considerando as características individuais dos alunos, identificando as causas do aproveitamento insuficiente e propondo soluções. Também discutiu-se a sistemática para a reunião de Pais e Mestres, a realizar-se no próximo dia _____ do mês de _____ do ano de dois mil e sete. Logo em seguida foi solicitado aos Senhores Conselheiros seu pronunciamento quanto ao desempenho dos alunos no respectivo bimestre, os quais transcreveu-se no quadro a seguir:

____ Ano / ____ Série
 Turma: _____ Professor (a): _____

Nº de Cham.	Nome do Aluno	Parecer do Professor(a)	Providências

ANEXO 7

Parecer Geral do(a) Professor(a) da Classe:
 Assinatura: _____ Data ____/____/____

Parecer Geral do(a) Professor(a) de Educação Física
 Assinatura: _____ Data ____/____/____

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a ata que será assinada por todos os presentes. Amparo, _____ de _____ de dois mil e _

Assinatura dos presentes:

Nome	Função/Ano	Assinatura

Ata da Reunião Final do Conselho de Classe do Ensino Fundamental da Escola Municipal "

Aos ____ dias do mês de _____ do ano de dois mil e sete realizou-se a última reunião do Conselho de Classe da Escola Municipal _____ referente ao resultado obtido pelos alunos submetidos à Recuperação Intensiva, conforme Legislação em Vigor do Regimento Escolar, sob a orientação da Diretora / Vice de Escola _____ e da Coordenadora Pedagógica _____. Foram abordados assuntos referentes a confrontação dos resultados de aprendizagem, relativos aos diferentes Componentes Curriculares, os quais os alunos foram submetidos na Recuperação Intensiva e análise do Resultado Final, considerando o mesmo para definição quanto à retenção e promoção dos alunos. Logo em seguida foi solicitado aos Senhores Conselheiros seu pronunciamento quanto ao desempenho dos alunos na Recuperação Intensiva, os quais transcreveu-se no quadro a seguir :

____ Ano / ____ Série

Turma:

Professor(a):

Nº de Cham.	Nome do Aluno	Componente Curricular	Nota Rec. Intensiva	Frequência	Nota Final (Após Rec.)	Resultado Final

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a ata que será assinada por todos os presentes. Amparo, _____ de _____ de dois mil e _____

Assinatura dos presentes:

Nome	Função/Ano	Assinatura