

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E
INTERAÇÃO SOCIAL**

ELIANE GIACHETTO SARAVALI

**DEZEMBRO
2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E INTERAÇÃO SOCIAL

Autor: ELIANE GIACHETTO SARAVALI

Orientador: VALÉRIO JOSÉ ARANTES

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por ELIANE GIACHETTO SARAVALI e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 03/12/2003

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2003

UNIDADE Ed
Nº CHAMADA T/UNICAMP
Sa71d
V _____ EX _____
TOMBO BC/ 57493
PROC 16.117-04
C _____ D a
PREÇO 12,00
DATA 14/04/2004
Nº CPD _____

CM00196167-3

BIBID 316220

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Saravali, Eliane Giachetto.
Sa71d Dificuldades de aprendizagem e interação social / Eliane Giachetto
Saravali. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Valério José Arantes
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Interação social. 3. Sociometria.
Psicopedagogia. I. Arantes, Valério José. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-BFE

*Dedico esse trabalho a meu companheiro “infalível de todas as horas”,
aquele que soube ouvir os choros e os risos, as angústias e as
conquistas sempre com o mesmo carinho. Marcelo, obrigada meu
amor!!*

*Vou plagiar aqui o lindo poema que Moreno escreveu para sua esposa
Zerka, dedicando-o a você:*

*Eu gostaria
De ter nascido com você
Como um só ser,
Mas agradeço a Deus
Por ter nascido separado de você,
Como um ser distinto.*

*Mas ah!
Oh Deus, Oh meu Deus,
Agora que encontrei você
E me tornei um com você,
Desejo
Poder morrer com você,
Como um só ser.*

AGRADECIMENTOS

Tantas pessoas foram e são importantes nessa minha jornada. Incentivaram, apoiaram, estenderam a mão, enfim, sempre estiveram comigo nos momentos em que mais precisei. Espero não esquecer de ninguém e desde já peço mil desculpas se isso acontecer. Que eu possa retribuir a todos tudo, se não a vocês diretamente a outros que passarem pela minha vida. OBRIGADA!

*A meus pais **Orestes e Ofélia** – pela força, incentivo, inúmeras ajudas, carinho, amor, segurança ... por sempre me mostrarem o valor de uma família;*

*A meu irmão **Zé** – danado! Fez os sociogramas (com “certa” paciência) e me socorreu quando tive alguns desentendimentos com o Sr. Computador;*

*Ao meu querido orientador **Valério** – que me acolheu e pacientemente orientou esse trabalho. Obrigada pela amizade e segurança;*

*Ao meu querido chafinho **Sérgio** – mais do que um mestre e um amigo, tem sido um verdadeiro pai, abrindo caminhos e me ensinando a caminhar. Obrigada também por sua presença e sugestões no exame de qualificação;*

*Ao querido **Carlão** – luz que vai abrindo o nosso coração e sempre ensinando que o grande compromisso com a vida é o de ser feliz! Obrigada por ser assim tão especial e também pelas suas contribuições na qualificação;*

*À eterna querida mestra/mãe **Orfy** – o começo de tudo. Mesmo longe não esqueço jamais dos seus ensinamentos e tento passar para meus alunos o grande exemplo que você me deixou (olha a pretensão!);*

*Aos amigos queridos que sempre foram fonte de incentivo, encorajamento, risos, conselhos, conversas ... especialmente à **Karina, Lia e Cacilda**;*

*À querida **Sandra** – que tive o prazer de reencontrar anos depois da nossa graduação. Obrigada por ter aberto as portas da escola, auxiliando e incentivando a realização desse trabalho;*

*A todos os colegas de trabalho da EMEF “Rodrigo L. Menezes” que também contribuíram para a realização da pesquisa, especialmente à **Maria Amélia, Cristina e Bernadete**;*

*Aos meus **Alunos**, da pós e da graduação, que tanto me ensinam. Seus relatos, dúvidas, angústias, experiências sempre foram incentivo e desafios constantes;*

*A todos os funcionários da biblioteca e da pós – que tanto nos ajudam sempre com a mesma solicitude e bom humor, em especial à **Nadir, Gil, Yoko, Gi e Cléo**. E também à querida **Cidinha** que foi embora, mas sempre deu a maior força!;*

*E, finalmente, a quem sempre devemos reverenciar pois sem elas não estaríamos aqui. Estão sempre prontas a nos ensinar, basta querer e saber ouvi-las – obrigada **Crianças**!*

Escola é...
o lugar onde se faz amigos,
não se trata só de prédios, salas, quadros,
programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
gente que trabalha, que estuda,
que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir
que não tem amizade a ninguém,
nada de ser como o tijolo que forma a parede,
indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
é também criar laços de amizade,
é criar ambiente de camaradagem,
é conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
numa escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
ser feliz.

Paulo Freire

SUMÁRIO

RESUMO	xiii
ABSTRACT	xiii
INTRODUÇÃO	01
1 A TEORIA MORENIANA	11
1.1 Fundamentos teóricos	15
1.2 Fundamentos da Sociometria	24
2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	35
2.1 Dificuldade de Aprendizagem-tentativa de definição ...	47
2.1.1 A perspectiva construtivista	50
3 AS RELAÇÕES PSICOSSOCIAIS E A ESCOLA	59
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	81
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
ANEXOS	149

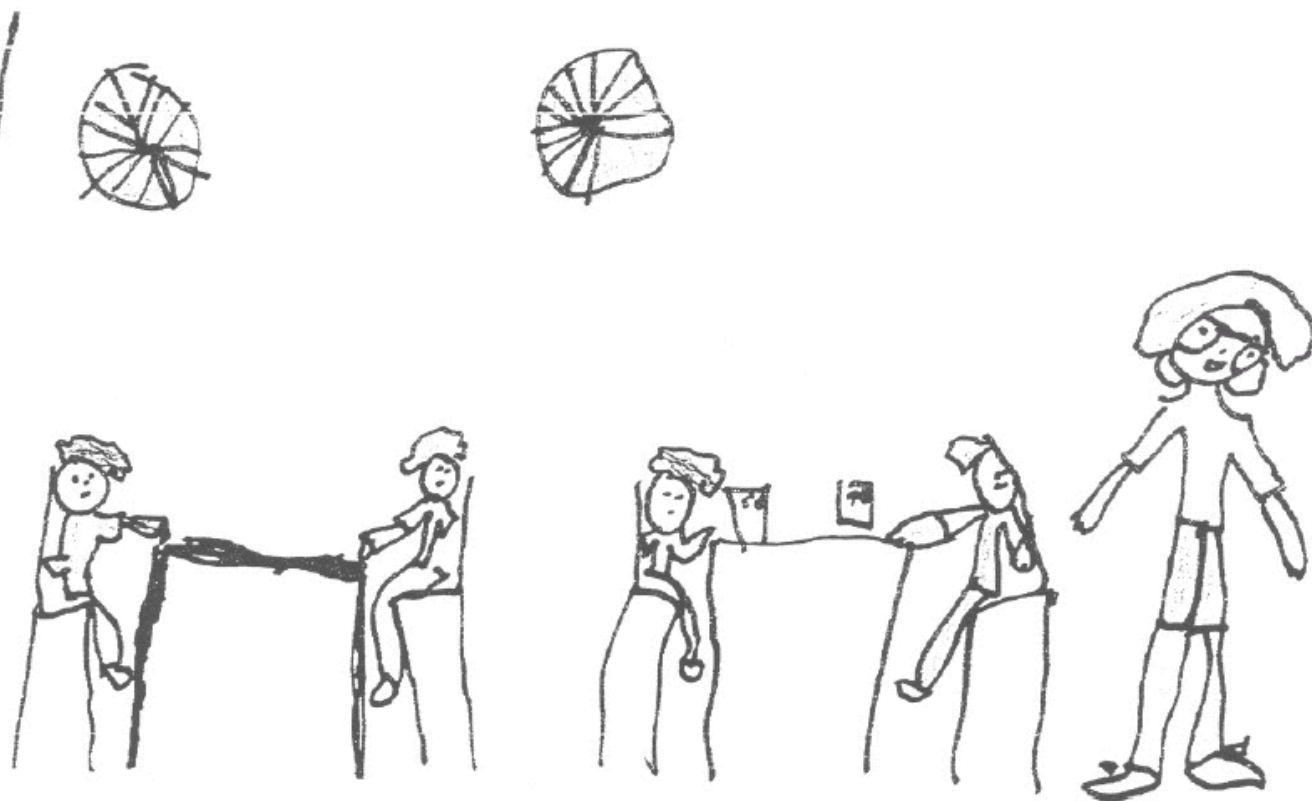
RESUMO

O objetivo central desse trabalho consistiu em investigar a posição sociométrica de alunos com Dificuldades de Aprendizagem na inter-relação com seus colegas de sala. Nossos sujeitos foram alunos de uma 4ª série da rede pública estadual indicados pela professora como sendo crianças com Dificuldades de Aprendizagem. O Teste Sociométrico Objetivo foi aplicado no primeiro e no segundo semestre do ano letivo. Os resultados apontaram para a baixa ou nenhuma escolha que as crianças com queixa de DA têm de seus colegas. Também foram analisados o histórico escolar da turma, bem como o julgamento que a professora faz em relação ao desempenho acadêmico e ao relacionamento interpessoal dos alunos. Os resultados mostraram que nem sempre o julgamento da professora sobre o aluno coincide com a posição sociométrica que este ocupa no grupo, ressaltando a importância do Teste Sociométrico para um maior conhecimento das interações estabelecidas na sala de aula. Foi possível observar também que o julgamento que a professora faz do aluno com Dificuldade de Aprendizagem tem relação direta com o número de escolhas que este aluno obtém no Teste Sociométrico.

ABSTRACT

The central objective of this work consisted in investigating the sociometric position of students with Learning Disabilities in when inter-relating with their school-mates. Our individuals were students from a fourth grade of a school of the Public State Schools, and they were indicated by the schoolteacher as being children with Learning Disabilities. The Objective Sociometric Test was applied in the first and in the second terms of the school year. The results pointed in the direction of a low or none choice the children with Learning Disabilities have of their school-mates. The school-historic of all the schoolroom was also analysed, as well as the judgement the schoolteacher made in what concerns the academic performance and the interpersonal relationship among students. The results have shown that it is not always that both coincide - the schoolteacher judgment about a student and his sociometric position in the schoolroom, enhancing the importance of the Sociometric Test in order to achieve more knowledge of the interactions set up in the schoolroom. It was also possible to observe that the judgement the schoolteacher makes with Learning Disabilities has a direct relation to the number of choices this student obtains in the Sociometric Test.

INTRODUÇÃO



"A leitura, a escrita e a aritmética são importantes somente quando podem servir para fazer com que nossas crianças se tornem mais humanas."

Haim Ginott

O campo de estudo referente às Dificuldades de Aprendizagem é amplo e muitas vezes ambíguo e confuso, não havendo consenso sobre a definição e caracterização desse termo. No entanto, a cada dia vemos que cresce o número de alunos do nosso sistema de ensino caracterizados como tendo Dificuldades de Aprendizagem. Rapidamente, muitos professores encaminham e rotulam crianças que não têm tido sucesso na escola. Tal fato tem encontrado ressonância na explosão dos cursos de especialização em Psicopedagogia que, teoricamente, vão formar o profissional que deverá lidar com as questões relacionadas ao processo de aprender. Assim, muitos professores esquivam-se de suas responsabilidades transferindo-as para os psicopedagogos e psicólogos. Isso ocorre não somente pelo comodismo ou pela negligência dos educadores, mas também pela falta de (in)formação a respeito das questões referentes às Dificuldades de Aprendizagem, às formas de intervenção e ao papel da escola nesse processo.

O que nos parece cruel é que, muitas vezes, ou na maioria delas, os professores têm classificado seus alunos sem uma séria investigação, sem a própria retomada e avaliação dos seus procedimentos em sala e nem mesmo uma revisão sobre as metas que estabelece para a turma. Não queremos dizer aqui que não haja casos que necessitem do acompanhamento de outros profissionais, mas acreditamos que a escola e o professor devam investigar, refletir e proceder sempre a uma auto-avaliação, antes de qualquer classificação.

A amplitude e confusão terminológica das Dificuldades de Aprendizagem (DA) ocorrem em razão das diferentes influências que o campo sofreu, tais como a médica e organicista que procura relacionar as Dificuldades de Aprendizagem com problemas no funcionamento cerebral provocados por lesões, mau funcionamento ou desequilíbrio químico; a pedagógica ou escolar que procura associar as DA com questões metodológicas e didáticas; e aquelas ligadas a fatores psicológicos e a problemas relacionados ao processamento da informação.

Diante desse quadro, evidenciar um elo entre problemas de interação social, ou mesmo a existência de inaptações sociais e as Dificuldades de

Aprendizagem é algo que não encontra unanimidade na literatura. Dependendo do enfoque adotado, alguns autores admitem ou não que estes problemas sejam as próprias dificuldades enfrentadas pelo sujeito. No entanto, um consenso que parece existir é o de que as DA podem gerar ou mesmo agravar problemas relacionados à adaptação social e convivência.

A criança que desde cedo vivencia experiências de fracasso e insucesso e percebe constantemente os julgamentos dos professores e dos próprios colegas da sala sobre os seus problemas com a aprendizagem, tende a formar aos poucos uma imagem negativa de si mesma. A repetição dessas situações certamente causa desconforto para o aluno que pode passar a desacreditar nas suas próprias capacidades e sentir-se altamente desmotivado em relação aos estudos e à escola. Tal situação pode gerar uma instabilidade emocional bem como a dificuldade em formar vínculos afetivos e sociais. É possível também que a criança procure um meio para fugir dessa situação, como, por exemplo, apresentar mau comportamento em sala de aula na tentativa de mudar o foco da incapacidade cognitiva para o da indisciplina e rebeldia. Há também casos em que o aluno, excluído ou sentindo-se excluído pelo grupo, simplesmente fecha-se assumindo uma posição de total rejeição.

A interação social é importante para o desenvolvimento humano. Jean Piaget (1896-1980) já a apontava como um fator do desenvolvimento, na medida em que o contato com o outro provoca a descentração do pensamento criando a necessidade de coerência nas ações. Ou seja, temos a necessidade de trocar e conviver com o outro, como condição para o avanço cognitivo.

Numa outra perspectiva Goleman (1995) aborda o papel das emoções na inteligência, afirmando que as escolas devem ir além de aptidões com palavras e números. Propõe que o aprendizado promovido pela escola não ocorra de forma isolada dos sentimentos das crianças, apresentando um programa que denominou de Alfabetização Emocional. Tal programa consiste num treinamento buscando o desenvolvimento de habilidades interpessoais, tais como saber ouvir e comunicar-se, controlar impulsos, enfrentar conflitos, aprender a cooperar, entre outras.

Embora não aderindo à forma do programa de Alfabetização Emocional, destacamos que as idéias de Goleman (1995) são importantes uma vez que apontam para a escola como um espaço para a emoção e a interação, onde sentimentos como empatia, altruísmo, aceitação e tolerância são tão importantes quanto Aritmética e escrita.

O presente trabalho teve por objetivo central investigar as interações sociais que crianças, apontadas pela professora como alunos com Dificuldades de Aprendizagem, estabelecem no grupo da sala de aula do qual fazem parte. Nossos sujeitos foram alunos de uma 4ª série do ensino público da cidade de Cosmópolis. –SP.

Algumas questões nortearam nosso trabalho: Como estão esses alunos na sala? Como são vistos pelos colegas e pelos professores? Estão tendo possibilidades de interagir com os demais? Como percebem suas relações interpessoais? Nos tempos atuais em que a inclusão é assunto tão debatido, será que essas crianças estão incluídas no grupo da sala a que pertencem?

Para avaliarmos essa interação, baseamo-nos na Sociometria, criada por Moreno (1972a) e utilizamos o Teste Sociométrico Objetivo no intuito de avaliar a posição que ocupam as crianças com dificuldades nas relações que estabelecem com o grupo. A Sociometria parece-nos um referencial bastante válido uma vez que busca compreender a real posição ocupada por alguém no grupo do qual faz parte. O Teste Sociométrico, que avalia as preferências dos membros do grupo em relação a diferentes critérios, permite-nos compreender melhor a rede de interação que se estabelece entre todos. Como escolhem e são escolhidas as crianças que têm Dificuldades de Aprendizagem? Há diferença nestas escolhas conforme o critério sociométrico adotado?

Nossa investigação teve como referência um estudo piloto feito na cidade de Limeira-SP em 2002. Esse estudo foi realizado numa 4ª série da rede pública. A classe tinha 31 alunos e a professora apontou-nos seis como tendo Dificuldades de Aprendizagem. O Teste Sociométrico foi aplicado na turma e a configuração do Sociograma apontou para o baixo ou nenhum número de eleições que as crianças com DA receberam dos seus colegas, tanto no critério afetivo como no intelectual.

Tais resultados chamaram-nos a atenção para o tipo de relação interpessoal que ocorre na sala.

Estaria o rótulo da incapacidade atrapalhando o aluno no seu desenvolvimento cognitivo e também social e afetivo? Uma criança que está construindo sua própria imagem e é vista pelo professor e pelos colegas como alguém incapaz, nunca sendo, por exemplo, escolhida para realizar um trabalho escolar, não teria problemas na sua forma de se relacionar com as situações de aprendizagem? Tal avaliação negativa não influenciaria também as relações de amizade, afetivas e sociais, vivenciadas com os demais colegas da sala?

Na pesquisa aqui apresentada, investigamos essas questões aplicando o Teste Sociométrico ao longo do ano letivo, coletando informações da professora da sala e obtendo, dos próprios alunos, depoimentos sobre sua interação com os demais colegas da turma.

Acreditamos que um quadro de exclusão das crianças com Dificuldades de Aprendizagem tende a se agravar se os professores não compreenderem, não intervirem e não procederem a uma investigação adequada e, também, se não orientarem e informarem os pais, que geralmente estão ansiosos repreendendo e julgando os filhos diante dos tropeços escolares.

A inclusão social tão almejada perpassa pelos bancos escolares, que desde cedo devem promover a inclusão escolar de TODOS os alunos e não somente daqueles que possuem necessidades educativas especiais. A escola, depois da família, é a instituição que irá introduzir a criança no mundo social e este pode ser acolhedor e voltado para o diálogo ou tremendamente segregador e excludente.

Pretendemos com nosso trabalho oferecer reflexões acerca do papel da escola e dos professores. Acreditamos também que psicopedagogos e demais interessados nas questões que tratamos poderão beneficiar-se e inclusive realizar outras pesquisas a partir do que concluímos.

O papel da Psicopedagogia Institucional é estudar as modalidades de ensino-aprendizagem desencadeadas e/ou possibilitadas pela instituição escolar. Sua intenção é cuidar da prevenção e do enfrentamento de conflitos envolvendo a escolarização (NOFFS, 2003). Nesse sentido, o psicopedagogo atuará com todos

os profissionais que cuidam da escola, na escola, e deverá promover a articulação entre eles, os alunos e suas respectivas famílias.

Entendemos que na medida em que se investiga sobre a interação social estabelecida pela criança com Dificuldade de Aprendizagem na sala de aula, muito se pode fazer para melhorar e contribuir diante de um quadro de exclusão ou rejeição, por exemplo. O psicopedagogo institucional deverá orientar a ação do professor e essa ocorrerá num nível preventivo e não somente remediador. As crianças que sofrem algum tipo de rejeição necessitam experienciar condutas sociais de confiança, segurança, encorajamento e aceitação. Esses tipos de condutas têm a grande meta de auxiliá-las a não se desencantarem com o aprender.

Apresentamos no primeiro capítulo a fundamentação da teoria Moreniana apontando as principais idéias do Psicodrama e da Sociometria, enfatizando o estudo sobre o Teste Sociométrico e sua aplicação. Julgamos oportuno mostrar parte da história pessoal de Moreno, pois a singularidade de sua biografia, facilita o entendimento da teoria. Tal história pessoal mostra que ao tentar investigar os homens em relação com seus grupos, ele buscou também a inclusão daqueles que de alguma forma foram excluídos pelo seu grupo social. O maior exemplo disso é o seu trabalho desenvolvido junto às prostitutas.

Sua teoria explica como ao longo do nosso desenvolvimento, vamos construindo os nossos papéis que vão definir a qualidade de nossa relação com o meio. A Sociometria e os seus principais instrumentos: o Teste Sociométrico e o estudo do Sociograma são nosso enfoque, uma vez que eles permitem um conhecimento mais objetivo das inter-relações grupais.

As Dificuldades de Aprendizagem, a evolução histórica do termo, as principais pesquisas desenvolvidas na área, as características das crianças com DA são assuntos do segundo capítulo. Vale novamente dizer que inúmeras definições existem para o termo, mas não há consenso na literatura. Tal fato acaba criando uma certa névoa sobre o assunto, permitindo que o problema, por ter um diagnóstico tão difícil e por conter uma série de possíveis características, concomitantes ou não, acabe por configurar-se em panacéia das situações da sala

de aula. Resulta que a discussão, muitas vezes, não avança e não há implicações educacionais claras.

Para sair dessa situação viciosa, apresentamos em destaque a perspectiva construtivista das Dificuldades de Aprendizagem. Ao nosso ver, é sob este referencial que deveríamos olhar para uma criança quando ela tem problemas no aprendizado, buscando, principalmente, observar quais oportunidades de interação e de ação sobre os objetos do conhecimento que tal criança teve. Nesta perspectiva, encontramos fundamentação para um diagnóstico e intervenção adequados.

Em seguida, no terceiro capítulo, tratamos um pouco sobre as relações psicossociais infantis, enfatizando o papel da escola e mostrando pesquisas referentes a esse tema com crianças com DA.

Alguns autores já pesquisaram a respeito das relações que crianças com DA estabelecem com seus pares e estudos sobre esse tema vêm contribuir para o conhecimento do que ocorre sob o ponto de vista do desenvolvimento global do aluno, não somente cognitivo, mas também afetivo e social.

Os aspectos metodológicos da nossa pesquisa são apresentados no quarto capítulo, buscando explicar como e com quem procuramos responder à problemática central do presente estudo: Qual a posição sociométrica observada em alunos com queixa de Dificuldades de Aprendizagem na inter-relação com os demais colegas da sua sala, conforme a análise dos resultados de um Teste Sociométrico Objetivo? Os sujeitos foram alunos de uma 4ª série da rede pública. Ao longo do trabalho, sete crianças foram apontadas pelas professoras como crianças com Dificuldades de Aprendizagem e nosso objetivo foi investigar como estavam as interações sociais estabelecidas por essas crianças em relação ao grupo da sala de aula do qual faziam parte. Para isso nos valem de duas aplicações do Teste Sociométrico Objetivo, de avaliações obtidas junto à professora sobre o relacionamento interpessoal e o desempenho acadêmico dos alunos, da análise do histórico escolar e coleta de depoimentos das crianças por meio de uma redação.

Os resultados, apresentados no quinto capítulo, apontaram para a baixa ou nenhuma escolha que as crianças com queixa de DA têm de seus colegas. Os dados obtidos mostraram que nem sempre o julgamento da professora sobre o aluno coincide com a posição sociométrica que este ocupa no grupo, ressaltando a importância do Teste Sociométrico para um maior conhecimento das interações estabelecidas na sala de aula. Foi possível observar também que o julgamento que a professora faz do aluno com Dificuldade de Aprendizagem tem relação direta com o número de escolhas que este aluno obtém no Teste Sociométrico. Finalmente, no último capítulo, são discutidas algumas observações sem caráter conclusivo, consideradas relevantes no encerramento dessa pesquisa.

__CAPÍTULO 1__



**"... o mundo necessita na atualidade é
unidade; se não existe unidade no cosmos, se
não existe humanidade, se nos dividimos em
fragmentos, em pedaços, não há esperança
para a humanidade, o homem não vai
sobreviver ... "**

Moreno

A TEORIA MORENIANA

Jacob Levy Moreno nasceu em Bucareste na Romênia em 18 de maio de 1889. Aos 4 anos mudou-se para Viena e permaneceu lá até 1925, cresceu sob a influência de crenças judaicas e valores cristãos. Na sua juventude, brincava com as crianças nos parques de Viena contando-lhes histórias e utilizando jogos que faziam apelo à espontaneidade, desafiando valores herdados dos pais e professores. Trabalhou com prostitutas tentando organizá-las e ajudá-las dando início ao seu interesse pela psicoterapia de grupo.



JACOB LEVY MORENO
1889-1974

Cursou dois anos de filosofia, posteriormente transferindo-se para o curso de medicina. Nesse período tornou-se uma figura conhecida em Viena andando sempre com uma capa esverdeada e a barba ruiva bem crescida. Uniu-se a outros estudantes e fundou o que chamou de “A Religião do Encontro”. Esse grupo costumava ajudar pessoas pobres e refugiadas e encontrava-se para discutir questões teológicas e filosóficas.

Nessa época, Moreno criava sobre si uma imagem de Messias e a fama de ajudar a quem o procurasse. Realizava sessões na Casa do Encontro para discutir problemas, dançar, cantar, refletir sobre questões filosóficas e existenciais. Anos depois, fundou um jornal mensal de filosofia existencialista, o *Daimon*.

Sobre este período escreveu em sua Autobiografia:

Minha idéia fixa era de que uma pessoa sozinha não tem nenhuma autoridade, que ela deve ser a voz de um grupo. Deve existir um grupo: a nova palavra deve vir de um grupo. Em função disso, eu sai procurando amigos, seguidores, pessoas do bem. Minha nova religião era a religião da existência, da auto-perfeição. Era uma religião da ajuda e cura, porque ajudar era mais importante do que falar. Era uma religião de silêncio. Era uma religião de fazer as coisas pelo desejo de fazê-las, sem recompensas, sem reconhecimento. Era uma religião de anonimato (MORENO, 1973, p.305-306).

Quando se formou médico, atendia as famílias em suas casas, preocupando-se sempre em compreender as pessoas em seus campos de atuação: trabalho, comunidade, família. “Moreno estava mais interessado nos processos conscientes, no aqui e agora, na criatividade da pessoa do que nos processos inconscientes, no passado e nas resistências do paciente” (MARINEAU, 1992, p. 45). Nessa época criou fama de usar um tratamento diferente e de se importar com os pacientes e não apenas com suas doenças. Durante a guerra, atuou também como médico em campos de refugiados.

Anos após ter findado a Primeira Guerra Mundial, a Áustria sofria com a falta de liderança social e política e discutia o papel da autoridade. Em primeiro de abril de 1922, Moreno propôs um debate público sobre o futuro da política austríaca. Numa apresentação, ao lado de um trono, anunciou que estava procurando um rei e convidou as pessoas da platéia para subirem ao palco e assumirem o poder. Segundo Marineau (1992) essa foi a primeira demonstração do Sociodrama aplicado a problemas políticos e sociais.

Após essa primeira sessão, Moreno foi aproximando-se cada vez mais de pessoas ligadas ao teatro e acabou criando o Teatro da Espontaneidade, objetivando livrar o teatro tradicional daquilo que ele chamou de conservas culturais. As apresentações desse teatro consistiam em re-dramatizações de notícias diárias (Jornal Vivo) ou improvisações sobre temas dados.

No ano de 1925, Moreno emigrou para os EUA fundando e sistematizando a Sociometria, o Psicodrama e a Psicoterapia de Grupo, sempre preocupado com o desenvolvimento dos indivíduos no grupo e por intermédio do grupo.

Em sua autobiografia (*apud* Bermúdez, 1980) considerava que havia 4 grandes experiências originárias do Psicodrama:

- 1) *Brincadeira de ser Deus* – quando tinha 4 anos, realizou uma brincadeira com seus colegas e interpretou o papel de Deus, os demais eram os anjos. Empilhou algumas cadeiras formando o trono divino e tentou voar, lançando-se ao ar. Caiu e fraturou o braço direito;
- 2) *A revolução nos jardins de Viena* – encontros com grupos de crianças nos quais contava-lhes histórias e brincava fazendo apelo à espontaneidade;

- 3) *A dramatização realizada no dia primeiro de abril de 1922* – o primeiro Sociodrama aplicado a problemas políticos e sociais;
- 4) *O caso Bárbara* – jovem atriz do Teatro da Espontaneidade em Viena que acabou dramatizando e revivendo no palco seus problemas conjugais, dando origem ao Teatro Terapêutico.

Moreno divulgou e procurou sistematizar suas idéias e conceitos em diferentes países, sobretudo no final de sua vida. Faleceu em 14 de maio de 1974 nos EUA.

1.1 Fundamentos Teóricos

Na teoria moreniana, podemos observar vários conceitos apresentados sob uma nova perspectiva, um deles refere-se a como o autor concebe o momento do nascimento. O nascimento não é um momento traumático como apontam outros autores, por exemplo Freud, mas sim uma mudança necessária para a sobrevivência do ser. Assim como o feto vive dentro do útero etapas de desenvolvimento absolutamente necessárias, num determinado momento o espaço do útero torna-se insuficiente para a continuidade desse desenvolvimento. Portanto, é preciso nascer para sobreviver; traumático e inclusive fatal seria permanecer no útero. Neste sentido,

... a busca, pelo feto, de um ambiente adequado a suas necessidades não é passiva, mas, bem ao contrário, o nascer é um ato desencadeado e realizado ativamente, por aquele, com a colaboração materna. O nascer é, pois, um “ato compartilhado” no qual os diferentes esforços do feto integram-se com os da mãe e cujo resultado final é a individualização e a conquista do espaço por um novo ser que, em seguida, se implanta numa nova matriz, a Matriz de Identidade (BERMÚDEZ, 1980, p.45).

A partir do nascimento, esta Matriz de Identidade também denominada de “placenta social” permite que o recém-nascido se implante no grupo social que será o provedor das suas necessidades fisiológicas, psicológicas e sociais. Para Arantes (1993), “a Matriz de Identidade é responsável pela organização das primeiras vivências, transmitindo a herança cultural e influenciando diretamente a

organização psicológica e social da criança” (p.122-123). Moreno afirma que podemos considerar esta Matriz como o lugar do qual emergem gradualmente o Eu e suas ramificações ou papéis. (1972b).

Desta forma, a partir da interação que o bebê inicia com o mundo social tem-se as unidades culturais de conduta ou aquilo que Moreno denominou “papel”. Há três tipos fundamentais de papéis:

- Papéis Psicossomáticos ou Fisiológicos
- Papéis Psicodramáticos ou Psicológicos
- Papéis Sociais

Os Papéis Psicossomáticos são aqueles associados às funções fisiológicas indispensáveis, como por exemplo, comer, urinar, dormir.

Nestes casos, é no exercício da função que vão sendo manifestados os papéis e, através deles, o organismo. Os papéis psicossomáticos estabelecem, pois, o nexos entre o ambiente e o indivíduo. Constituem os tutores sobre os quais vai desenvolver-se o Eu (BERMÚDEZ, 1980, p.56).

Os Papéis Psicodramáticos estão associados às funções psicológicas do Eu e correspondem aos papéis que surgem da atividade criadora do indivíduo.

Os Papéis Sociais correspondem às funções sociais assumidas pelo indivíduo. Por meio deles, o sujeito relaciona-se com seu ambiente, “são adquiridos na Matriz de Identidade dos grupos aos quais se vai pertencendo, pelo que seu número e características dependerão da referida Matriz” (BERMÚDEZ, 1980, p. 56).

O Núcleo do Eu, constituído em cada ser, resulta da integração entre corpo, mente e ambiente.

No início estrutura-se a partir do si mesmo fisiológico que corresponde aos Papéis Psicossomáticos. Assim, primeiramente, o bebê encontra-se num estado de indiferenciação entre estas três áreas: corpo, mente e ambiente. Com o tempo e a partir da interação com o ambiente os Papéis Psicossomáticos vão se estruturando e delimitando melhor essas três áreas.

Moreno afirma que ao desempenhar os Papéis Psicossomáticos, a criança experimenta o corpo, ao desempenhar os Papéis Psicodramáticos ela experimenta a psique (mente) e ao desempenhar os Papéis Sociais ela experimenta a sociedade (ambiente).

Os papéis correspondem ao embrião do Eu e ao longo do desenvolvimento do indivíduo transformam-se e tendem a agrupar-se e unificar-se em razão dos vínculos operacionais que os associam. Assim, os Papéis Fisiológicos iniciais agrupam-se formando um Eu Fisiológico, da mesma forma que há a constituição de um Eu Psicodramático e um Eu Social. Nosso Eu será formado a partir da integração desses três “Eus” parciais. “Corpo, psique e sociedade são portanto as partes intermediárias do Eu total” (MORENO, 1972b, introdução, p. IV)

Moreno admite que o papel “é a forma de funcionamento que assume um indivíduo no momento específico em que reage diante de uma situação específica na qual estejam envolvidas outras pessoas ou outros objetos” (p.V). Podemos portanto afirmar que desempenhar com Espontaneidade nossos papéis é uma das grandes contribuições do Psicodrama.

Para Moreno, a Espontaneidade consiste na capacidade do indivíduo em dar uma resposta adequada a situações novas ou uma nova resposta a uma situação antiga, colocando espontaneamente em ação suas idéias e sentimentos. Marineau aponta que:

... a resposta do indivíduo é baseada no que se requer agora e não no que aprendeu no passado e aplicou quase que cegamente o tempo todo em cada situação. Moreno atrela a capacidade da pessoa ser criativa à capacidade de manter ou adquirir um estado de espontaneidade. Crianças ‘não estragadas’ por convenções, conservas culturais ou estereótipos são para Moreno modelos de espontaneidade (1992, p.167).

A criança é naturalmente Espontânea, mas com as imposições da sociedade, hábitos e regras, acaba tornando-se, muitas vezes, um adulto moldado e reprimido. A Espontaneidade corresponde a um potencial que permite ao organismo humano adaptar-se de forma adequada às situações que enfrenta no cotidiano e para Moreno encontra-se numa zona intermediária entre a influência genética e a ambiental. Dessa forma, “cada indivíduo possui uma ‘Matriz

Esponânea' a partir da qual se desenvolve a personalidade" (BERMÚDEZ, 1980, p.59).

Recuperar a Espontaneidade é a preocupação central do Psicodrama. Para a liberação da Espontaneidade, é preciso que estejamos relaxados pois o campo tenso compromete esta ação.

O Psicodrama lida direto com os papéis desempenhados pelo indivíduo e procura observar o processo do papel no contexto real da vida; estudando-o em condições experimentais, empregando-o como método psicoterapêutico e examinando e ensinando a conduta no aqui e agora.

Moreno define Psicodrama como sendo a "ciência que busca a verdade mediante métodos dramáticos. Seu domínio é o das relações interpessoais e o dos microcosmos individuais" (1972b, p. 75). O Psicodrama traz para o campo clínico a ação e o relacionamento horizontal, pois na ação/dramatização, ninguém é inferior e nem superior a ninguém. Há seis instrumentos que Moreno destaca para a ação psicodramática, são eles:

- ❑ Palco: constitui-se num espaço que oferece possibilidades de extensão que não possui o espaço original da vida, misturando realidade e fantasia. Sua forma circular favorece o afloramento das tensões e permite que a ação se desenvolva com facilidade;
- ❑ Cenário: é a composição da cena – objetos e caracterização do espaço, definidos pelo protagonista;
- ❑ Protagonista: é o sujeito central que sobre o palco deverá liberar sua Espontaneidade e trazer à tona, por exemplo, problemas psicológicos ou sociais que o preocupam. Nessa realização, o indivíduo acaba trazendo certos aspectos de sua personalidade e as pessoas que intervêm em seus conflitos mentais. Para Arantes (1993) o Protagonista pode ser também o grupo, um tema ou alguém representando um grupo (Sociodrama);
- ❑ Diretor: segundo Moreno assume três funções: diretor da cena, terapeuta e analista; sendo substituído pelo Ego-Auxiliar, quando contracenando com o(s) Protagonista(s) no palco;
- ❑ Egos-auxiliares: são auxiliares do Protagonista associando-se ao trabalho do diretor, representando os personagens reais ou imaginários da cena proposta;

- Auditório: formado pelas demais pessoas que estão na platéia; estas podem ajudar o paciente e/ou ao entrarem em cena, transformarem-se em pacientes durante a ação.

As etapas de uma sessão psicodramática consistem em: Aquecimento; Dramatização ou Representação, Análise e Discussão ou Compartilhamento.

O Aquecimento pode ser inespecífico ou geral, visando o grupo como um todo ou pode ser específico, visando o Protagonista em particular. A Dramatização consiste no núcleo central do Psicodrama. O Compartilhamento ou Comentários ocorre após a Dramatização e os elementos do grupo exprimem o que consideraram importante em relação ao tema trabalhado. Arantes (1993) destaca que além desses comentários realizados com o grupo é interessante haver um momento de Comentários somente entre Diretor e Egos-Auxiliares no intuito de discutir a sessão mais particularmente.

Ainda segundo este autor, o Psicodrama deve considerar os diferentes contextos nos quais os indivíduos se inserem, são eles: social, grupal e dramático (ARANTES, 1993)

O contexto social é formado pela estrutura social na qual os participantes vivem fora do grupo de psicoterapia ou mesmo da sala de aula. É um contexto bem marcado por regras e imposições da sociedade, externas ao grupo. “É deste contexto que provém o material trazido pelos pacientes para a sessão. Neste contexto vivem e nele ficaram doentes.” (BERMÚDEZ, 1980, p.25)

O contexto grupal caracteriza-se pelos pacientes, diretor e egos-auxiliares. Este contexto pode ter regras próprias, mas também depende das regras do contexto social. No entanto, diferencia-se deste pela sua maior liberdade, compreensão e tolerância.

O contexto dramático é o núcleo do Psicodrama e consiste na própria dramatização. Segundo Arantes “constrói-se um espaço imaginário, altera-se o tempo, criam-se personagens e desempenham-se os mais diferentes papéis, sem perder de vista a existência dos contextos: social e grupal.” (1993, p.114).

A dramatização psicodramática traz à tona a ação ao vivo e em cores, ou seja, corpo e contexto entram em movimento. Este fato, para o autor do Psicodrama, era considerado um avanço em relação ao que propunha a

Psicanálise na época, pois ao se reconstruir o espaço e o tempo na dramatização, o inconsciente emerge, e, aquilo que não poderia ser visto numa situação normal, ou mesmo na simples verbalização, torna-se visível. Na dramatização a Espontaneidade emerge e as defesas do Eu caem, mostrando como o indivíduo reage nas diferentes situações que lhe são colocadas, como desempenha seus diferentes papéis.

Moreno define o Sociodrama como sendo um “método de investigação ativo e profundo sobre as relações que se formam entre os grupos e sobre as ideologias coletivas” (1972a, p.80). O verdadeiro sujeito do Sociodrama é o grupo e neste sentido podemos falar em idéias e experiências coletivas (Papéis Sociodramáticos) e idéias e experiências individuais (Papéis Psicodramáticos). Arantes (1993) aponta que o Psicodramatista pode fazer atendimento individual, de casal, de família, enfatizando a preparação para o trabalho em grupo, considerando que somos seres sociais e que vivemos em grupos.

Para Moreno, numa sessão de Psicodrama, a atenção do diretor e da sua equipe está direcionada para o indivíduo e seus problemas pessoais. À medida que tais problemas são revelados, os espectadores envolvem-se na ação Psicodramática observando as afinidades ou não que possuem, relacionando as questões que surgem com as suas próprias concepções dos papéis e problemáticas apontadas pelo Protagonista. Desta forma, o enfoque grupal é um meio para se chegar a cada indivíduo.

Já no Sociodrama o sujeito central é o grupo, importando o conjunto de pessoas que o caracterizam, seus problemas, as questões/relações que emergem das interações que ali ocorrem. Simplificando, o Sociodrama trata problemas sociais e procura obter uma Catarse Social e o Psicodrama trata problemas pessoais e tenta obter uma Catarse Pessoal.

Entretanto, como nos diz Kaufman:

... as duas formas de desempenhos de papéis – sociodramática e psicodramática – em certo sentido não podem ser separadas: no drama do social aparece a visão individual da pessoa que atua e no desempenho pessoal revelam-se as características coletivas, próprias de determinada cultura (1992, p.71).

Desta forma, Moreno aponta que o Psicodrama busca a objetivação de uma experiência subjetiva e a identificação individual desta experiência, enquanto o Sociodrama busca a subjetivação de uma realidade objetiva e a identidade comum que emerge do grupo.

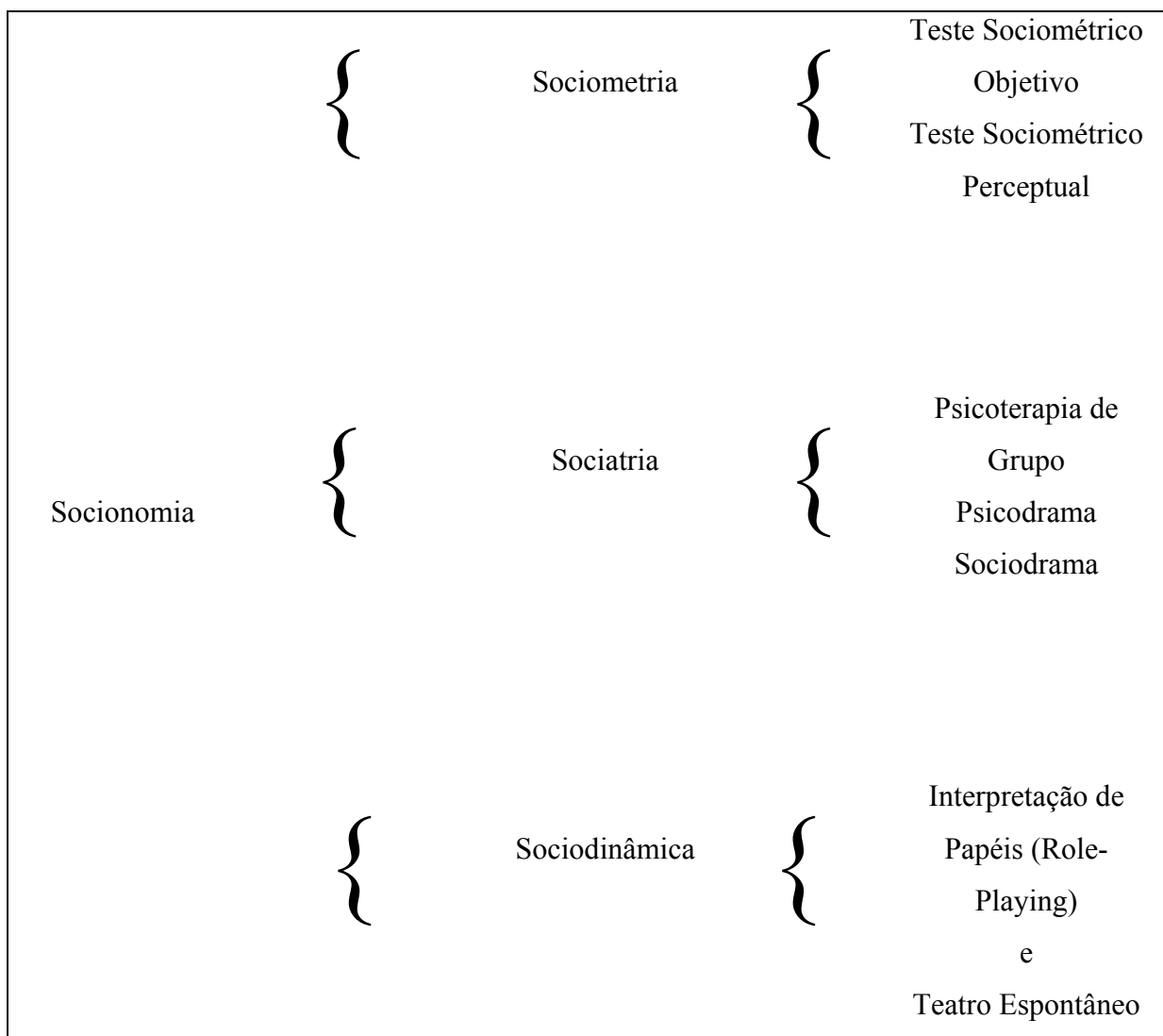
A preocupação central da obra moreniana era compreender cada indivíduo em suas expressões por meio de seus recursos espontâneos e criativos, considerando-o como parte de um grupo ou entidade social.

Em seu clássico livro *Fundamentos da Sociometria* (1972a), Moreno afirma que pretende se dedicar ao estudo da humanidade como uma unidade social real, considera que propõe um avanço em relação à posição da Medicina e da Psicologia da época que tratavam o indivíduo isoladamente. Para ele “... o tratamento da pessoa deve ocorrer dentro do grupo, o qual também merece tratamento” (KAUFMAN, 1992, p.57).

Assim é que surge a Socionomia (do latim, socius – companheiro, grupo -, e do grego, nomos – regra, lei) que possibilita o estudo, análise, medida e tratamento não apenas do grupo, mas do indivíduo e suas relações interpessoais no grupo (KAUFMAN, 1992, p.57 grifo nosso).

Moreno (1972a) afirma que a humanidade quando considerada em seu conjunto constitui uma unidade e disso resultam certas tendências, tais como aproximações e distanciamentos entre os indivíduos. A Socionomia estuda as formações e tensões sociais no aqui agora, no momento em que nascem e se impõem ao indivíduo.

Kaufman (1992) admite que existe imprecisão em relação a vários termos socionômicos em virtude da falta de sistematização de Moreno e de seus seguidores. O autor procura explicar e hierarquizar os termos afirmando que Moreno estabelece três grandes ramificações que corresponderiam aos métodos experimentais da Socionomia: a Sociometria, a Sociatria e a Sociodinâmica que se valem dos seguintes instrumentos: Teste Sociométrico, Psicoterapia de Grupo, Psicodrama, Sociodrama, Desempenho ou Interpretação de Papéis e Teatro Espontâneo, conforme ilustra o esquema a seguir:



Analisaremos a Sociatria e a Sociodinâmica, reservando a Sociometria para ser discutida no próximo tópico.

A Sociatria é a ciência do tratamento dos sistemas sociais e se vale da Psicoterapia de Grupo, Psicodrama e Sociodrama para a realização deste trabalho.

Ela se propõe a tratar as relações, os vínculos, utilizando o psicodrama (quando o foco é o indivíduo com todos os seus papéis), o sociodrama (quando o foco é o grupo, e a ênfase é colocada nos papéis institucionais) e a psicoterapia de grupo (com alternância de foco) (KAUFMAN, 1992, p. 58).

A Psicoterapia de Grupo começou a se delinear quando Moreno ajudou as prostitutas em Viena. Debatendo temas, problemas e soluções todos perceberam

que poderiam ajudar-se mutuamente e cada indivíduo poderia ser um agente terapêutico para o outro. Anos depois, ao sistematizar e defender esta idéia, Moreno afirmou que a Psicoterapia de Grupo é uma inovação em relação à psicoterapia de orientação verbal pois, identifica e analisa o sujeito no grupo e com o grupo. A Psicoterapia de Grupo encontra sua melhor forma, como método, por intermédio do Psicodrama e do Sociodrama, já discutidos anteriormente.

O objetivo da psicoterapia consistiu até hoje principalmente na participação passiva do indivíduo, na análise dos fatores biológicos, constitucionais e psicológicos. O “novo” objetivo é fazê-lo participante ativo. Um método de psicoterapia assim, transcende a palavra e se dirige para a ação. Transcende o diálogo e se dirige para a execução, o desempenho de papéis, o treinamento de papéis e o psicodrama. O psicodrama é o ponto mais alto da psicoterapia que combina métodos individuais e grupais da ação (MORENO, 1972b, p.13).

A Sociometria, como veremos mais detalhadamente a seguir, trata da medida dos relacionamentos humanos valendo-se dos Testes Sociométricos Objetivo e Perceptual.

A Sociodinâmica é o elo de ligação entre a Sociometria e a Sociatria, fazendo a passagem do que foi detectado na primeira para a segunda, por meio da Interpretação de Papéis ou na forma de *Role-Playing* ou de Teatro Espontâneo; seu objetivo é estudar a estrutura dos grupos sociais, dos grupos isolados e das associações de grupos (KAUFMAN, 1992).

O termo *Role-Playing* refere-se a jogo de papéis, presente nas várias ramificações da Socionomia. Entretanto, como aborda Kaufman (1992), o termo também se relaciona a uma das etapas de estruturação do papel. Estas etapas podem ser assim descritas:

- ❑ *Role-Taking* – aceitação e reprodução de um papel de forma convencional, sem uma caracterização pessoal;
- ❑ *Role-Playing* – desempenho do papel realizado com Espontaneidade, ação e movimento;
- ❑ *Role-Creating* – transformação de um papel social em psicodramático.

O Teatro da Espontaneidade, por sua vez, foi fundado por Moreno na tentativa de explorar não apenas o aspecto da expressividade verbal, comum em

terapia, mas também objetivando mudar os eixos tradicionais do teatro que se sustentavam sobre a dramatização de uma história com começo, meio e fim, sempre repetida pelos atores e vista passivamente pela plateia.

Para Moreno o que importava era a Espontaneidade e a Criatividade dos atores, mais do que o nível artístico, revolucionando assim o teatro tradicional e propondo algo novo, moldado sobretudo na idéia do *self* espontaneamente criativo. A tentativa desta mudança concretizou-se de quatro formas (MORENO, 1984, p.9):

- 1) Eliminação do dramaturgo e do texto teatral por escrito;
- 2) Participação da audiência, ser um 'teatro sem espectadores'. Todos são participantes, cada um é um ator;
- 3) Atores e plateia são agora os únicos criadores. Tudo é improvisado: a peça, a ação, o motivo, as palavras, o encontro e a resolução dos conflitos;
- 4) O antigo palco está desaparecido; em seu lugar desponta o palco-espço, o espaço aberto, o espaço da vida, a vida mesma.

Inicialmente, Moreno utilizou-se do “Jornal Vivo”: os atores dramatizavam as notícias constantes nos jornais e revistas do dia. Posteriormente, trabalhou com o Teatro Terapêutico no qual os protagonistas eram os próprios pacientes com seus conflitos internos dirigindo as dramatizações. Desta forma, “o teatro da espontaneidade desenvolveu assim uma modalidade intermediária de teatro – o teatro de catarse ou psicodrama” (1984, p.10).

Não é possível conceber esses três eixos (Sociometria, Sociatria e Sociodinâmica) totalmente separados. Quando se busca o estudo e a intervenção nos grupos, a Sociometria traz contribuições para o trabalho com Psicodrama e Sociodrama e vice-versa.

1.2 Fundamentos da Sociometria

Moreno sempre demonstrou interesse pela análise e medida das relações interpessoais. Quando trabalhou no campo de refugiados em Mitendorf, durante a guerra, estudou a organização do acampamento, analisou as relações e formulou

hipóteses sobre como poderiam se organizar melhor dentro daquela pequena sociedade.

Moreno cultivou um profundo interesse pelo trabalho em grupo. Era muito claro para ele que os indivíduos eram essencialmente parte de um grupo e seu agudo senso de observação fez com que percebesse que pela exploração da situação individual num grupo é que se poderia achar respostas para os problemas psicológicos (MARINEAU, 1992, p.120).

Posteriormente, já nos EUA, pode desenvolver trabalhos nesta direção na prisão de Sing Sing e na New York State Training School for Girls em Hudson, cujos resultados são detalhadamente apresentados na obra *Fundamentos de la Sociometria* (1972a).

Em Sing Sing realizou um estudo quantitativo e qualitativo das relações interindividuais com um grupo de prisioneiros, objetivando classificar aqueles possíveis de terem intensificado seu processo de reabilitação. Na escola para moças de Hudson, planejou testes para estudar as preferências em relação a companheiras de quarto, de jogos, de líderes entre outros; elaborando diversos Sociogramas que descreviam as diferentes relações que ocorriam entre as jovens. Nesta pesquisa acabou usando também o *Role-Playing* e o Psicodrama para mudar as atitudes e os comportamentos no grupo.

Posteriormente, a Sociometria foi aplicada durante a guerra em programas de treinamento do exército americano; “sociometria e a terapia de grupo foram estimadas como recursos apropriados para a seleção de pessoal e para elevar o moral das tropas.” (MARINEAU, 1992, p.127)

Moreno criou a Sociometria objetivando relacionar as formas de afinidade, indiferença, rejeições, com fatores psicológicos, sociais, biológicos observáveis. A Sociometria corresponde à ciência da medida do relacionamento humano e nas palavras de seu criador é uma técnica que:

... se baseia nas afinidades entre os indivíduos e as configurações que resultam de suas interações espontâneas. Estas configurações nos ajudam a reconstruir os grupos sociais. Deste modo, fomos levados a evitar os métodos terapêuticos que se propõem, seja a transformar o indivíduo, seja a levá-lo a uma conduta normal graças a uma ação direta; adotamos uma terapia que se propõe contemplar somente a mudança do indivíduo em direção à reorganização dos grupos de que forma parte (MORENO, 1972a, p.41).

A Sociometria tem por objetivo o estudo matemático das propriedades das populações, colocando em ação uma técnica experimental sobre métodos quantitativos e expondo os resultados obtidos mediante sua aplicação. Promove assim, uma investigação sobre a evolução e organização dos grupos e sobre a posição dos indivíduos nestes grupos, não os considerando, portanto, de forma fragmentada, mas como estrutura nuclear da situação social avaliada.

Não nos ocupamos de um indivíduo considerado independentemente da situação sociométrica em que vive e na qual se encontra, implicado por um sistema de atrações e rejeições de que é objeto por parte dos outros indivíduos (MORENO, 1972a, p.169).

A meta da Sociometria é medir as relações pessoais dentro de um grupo e entre os grupos, tanto horizontalmente (entre aqueles que têm um *status* equivalente) como verticalmente (entre os mais e os menos influentes) (KAUFMAN, 1992). Seu instrumento principal é o Teste Sociométrico, do qual resulta o Sociograma. O Teste Sociométrico é uma primeira estratégia utilizada para penetrar na estrutura dos grupos:

... é um instrumento que serve para medir a importância da organização que aparece nos grupos sociais. Consiste expressamente em pedir ao sujeito que escolha, no grupo ao qual pertence ou ao qual poderia pertencer, os indivíduos aos quais gostaria de ter como companheiros (MORENO, 1972a, p.83).

Todos os membros do grupo fazem suas eleições, sendo o teste aplicado a todos os que estão em relações recíprocas obtendo-se assim “... uma perspectiva de conjunto das estruturas do grupo tal como aparecem aos olhos de seus membros...” (MORENO, 1972a, p.91)

Conforme as orientações que Moreno e seus seguidores, como Bustos (1979), recomendam sobre este instrumento, há dois tipos de Teste Sociométrico: o Teste Objetivo e o Perceptivo ou Perceptual. No primeiro, os membros do grupo devem apenas fazer suas escolhas obedecendo aos critérios: positivo (aceitação), negativo (rechaço), neutro (ambivalente) e no segundo devem justificá-las, ou seja, apresentar suas razões/motivos. Podem ocorrer também outras variações do

teste desde que se proponham a avaliar, sob o mesmo critério, as relações que se estabelecem entre os membros do grupo.

Este instrumento pode ser usado como diagnóstico das interações entre os elementos de um grupo, no entanto, isso não deve jamais ser usado contra este grupo. Nesse sentido, usá-lo apenas para se identificar líderes, tona-se algo sem utilidade ou fundamento. Nas mãos de um profissional mal preparado ou mesmo mal intencionado, o teste pode ser aplicado no intuito de observar, por exemplo, os indivíduos com maiores rejeições, buscando excluí-los do grupo, ou mesmo, numa empresa, identificar os líderes intelectuais, ou aqueles que mobilizam mais identificações entre os colegas, a fim de retirá-los do grupo, desfazendo sua organização.

Muitos autores defendem a utilização do Teste para o tratamento dos grupos avaliados, buscando a reformulação e reorganização da dinâmica grupal. Kaufman (1992) propõe que o Teste atenda a um propósito claro:

... a reorganização de vínculos, a distribuição de tarefas, ou mesmo o estudo da estrutura interna de um grupo; deve ser aplicado integralmente, e o ideal é que o próprio critério do teste seja estabelecido pelo grupo, e que posteriormente a tarefa proposta seja realmente cumprida (p.68).

Dessa forma, após a aplicação e análise do Teste, retorna-se ao grupo, de modo que seus membros possam observar como são vistos pelos demais (Teste Perceptual) e como a dinâmica grupal pode ser direcionada a partir de então.

Tão importante quanto escolher e ser escolhido é ter a possibilidade de perceber (daí o termo “perceptual”) corretamente a forma, ou o sinal pelo qual se é escolhido pelos companheiros (positivo, negativo ou neutro). Assim sendo, quanto melhor for seu índice de percepção ou perceptual, isto é, quanto mais corretas forem suas percepções, mais claro fica para o indivíduo sua posição dentro do grupo e o lugar que ocupa nele (KAUFMAN, 1992, p.69).

A identificação das escolhas e o desenho gráfico da distribuição entre os elementos do grupo formam o Sociograma, que torna, como explica Moreno, visível aquilo que é invisível aos olhos.

O Sociograma forma um mapa das escolhas/interações/relações entre os elementos do grupo. Permite-nos identificar a real posição que ocupa cada

indivíduo no grupo bem como todas as inter-relações estabelecidas. A seguir apresentaremos a figura de um Sociograma:

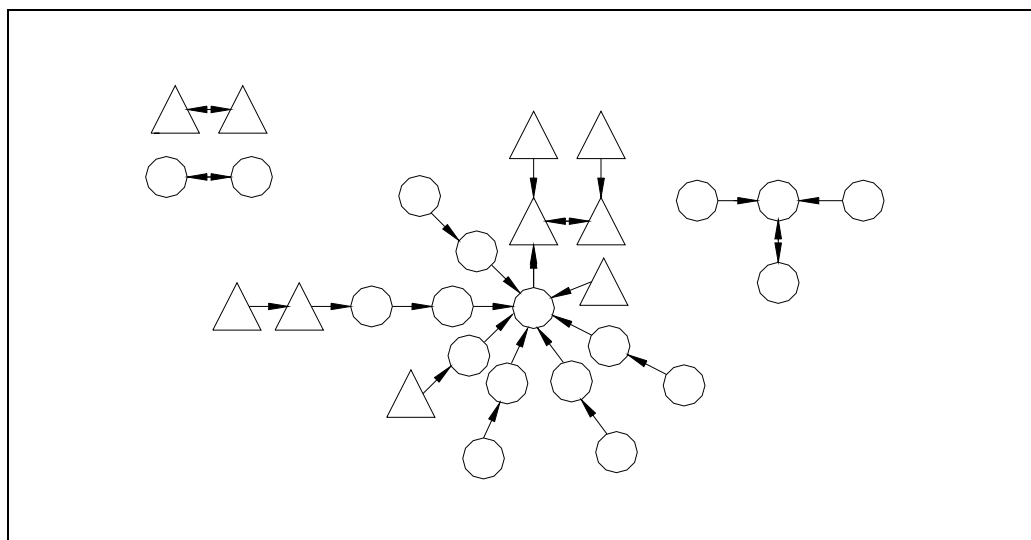


Figura 1: Exemplo de Sociograma: Os círculos correspondem aos indivíduos do sexo feminino e os triângulos aos do sexo masculino. As setas indicam a quem correspondem as escolhas feitas pelos sujeitos.

Quando analisamos a estrutura detalhada do grupo, percebemos a posição ocupada pelos indivíduos e o núcleo de relações constituído ao redor de cada um (mais amplo para alguns e mais simples para outros). Este núcleo que representa as relações significativas na vida de uma pessoa, foi denominado por Moreno de Átomo Social.

O Átomo Social ou as redes de interações que se estabelecem são consequência dos processos de atração e rejeição das correntes afetivas que são criadas entre os indivíduos. Sobre as diferentes interações, Moreno também estabelece o conceito de Tele, como sendo uma “empatia de dupla direção”. Segundo Kaufman (1992), o fator Tele serve para explicar as relações entre os homens, tratando necessariamente da percepção e da emissão entre os indivíduos. Este é um conceito indicador do correto fluir que retrata a dinâmica do encontro / comunicação (BUSTOS, 1979). Por meio deste conceito, Moreno buscava considerar as projeções afetivas de duplo sentido; para ele os conceitos de empatia e de transferência freudianos não conseguiam explicar “a coesão que se revelava numa configuração social ou experiência vivida em reciprocidade e a situação psicodramática” (1972a, p.209).

Deste modo, um átomo social está composto por um grande número de estruturas tele; e por sua vez, os átomos sociais formam parte de configurações mais amplas – as redes sociométricas – que unem ou separam grandes grupos de indivíduos segundo as relações de sua tele. As primeiras redes sociométricas formam parte de uma unidade mais considerável: a geografia sociométrica de uma coletividade. Por fim, a coletividade é parte integral da configuração mais ampla: a totalidade sociométrica da sociedade humana (MORENO, 1972a, p.64).

Ao analisarmos um Sociograma e as configurações reais que ele nos apresenta, é possível observar algumas posições ocupadas pelos membros do grupo, são elas:

- ❑ Isolado – pessoa que não escolhe e nem é escolhido por ninguém;
- ❑ Rejeitado – pessoa que não é escolhida por ninguém ou apenas pelos membros com quem se relaciona;
- ❑ Estrela ou Líder – membro que possui várias escolhas;
- ❑ Par – quando há escolha mútua entre dois membros do grupo e não há outras ligações;
- ❑ Triângulo – ocorre quando o par quebra sua vinculação a partir da aceitação de um terceiro membro;
- ❑ Ilha ou “panela” – são pessoas do grupo que se relacionam, mas permanecem isolados dos demais.

No Sociograma a seguir, ilustramos estas configurações:

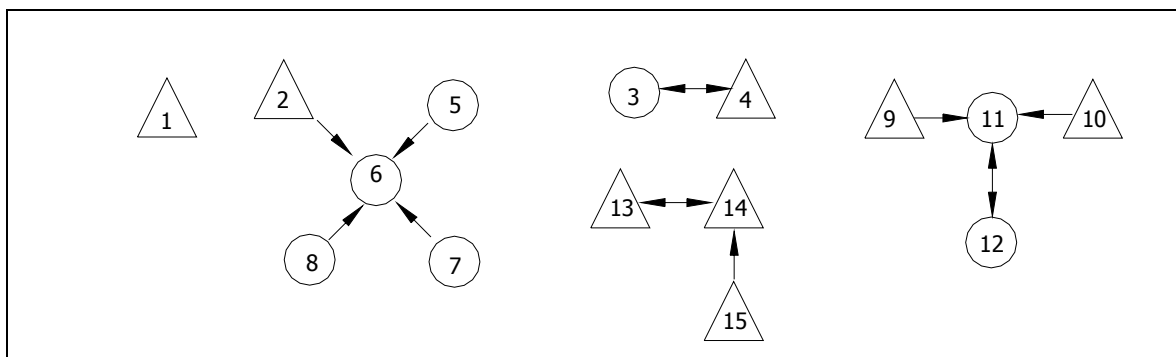


Figura 2: Exemplos de configurações: número 1: isolado; número 6: estrela ou líder; números 3 e 4: par; números 13, 14 e 15: triângulo; números: 9, 10, 11 e 12 e números 2, 5, 6, 7 e 8: ilha. Os rejeitados devem ser identificados por observação mais direta do grupo.

Podemos também identificar a configuração denominada Cadeia que corresponde a escolhas sucessivas entre todos os elementos do grupo, sem outras configurações, como mostra a figura a seguir:

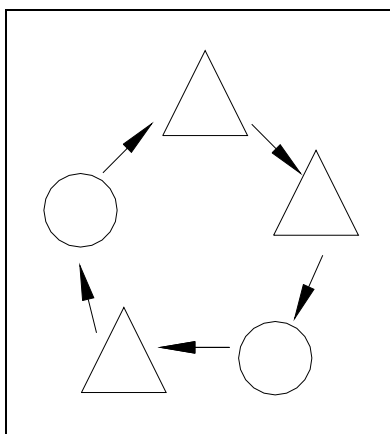


Figura 3: Configuração grupal em forma de cadeia.

A análise do Sociograma permite-nos conhecer como está o inter-relacionamento grupal em questão. Desta forma, temos um poderoso instrumento nas mãos, uma vez que nem sempre a olho nu podemos identificar com precisão estas configurações reais assumidas pelos indivíduos.

Nesse sentido, o Teste Sociométrico é defendido por Moreno como um instrumento que possibilita um conhecimento mais preciso da organização dos grupos. A este respeito, o Teste apresenta-se como mais completo que a observação e a interpretação puras já que, apesar da possibilidade de se verificar alguns membros isolados, líderes, pares, estes recursos são superficiais e insuficientes, podendo haver distorções sobre a realidade. Uma outra forma para obter o conhecimento das redes sociais seria utilizar-se de uma pessoa dentro dos grupos (Ego-Auxiliar) e não mais avaliá-lo apenas pelo Sociograma, facilitando a observação dos rejeitados. Esta técnica também pode apresentar problemas, pois com a consolidação das relações entre os membros do grupo, aquilo que de início era somente observado, passa a ser sentido pelo observador e pode ocorrer uma

aproximação/identificação com alguns dos membros do grupo, influenciando assim as classificações feitas.

Em suas pesquisas, Moreno identificou diferentes níveis de diferenciação social que aparecem nas estruturas dos diferentes grupos. Pesquisando grupos de bebês e crianças pequenas, apontou que mesmo após um longo tempo de vida estes continuam incapazes de formar sociedades permanentes. Para realizar este estudo foram colocados 9 bebês, próximos uns dos outros e no mesmo quarto desde o dia do seu nascimento; a observação ocorreu durante dezoito meses. Seu objetivo era averiguar se a organização dos grupos resultava do acúmulo das interações individuais.

Os bebês tinham a mesma idade e eram nascidos no mesmo dia ou com 1 ou 2 dias de diferença. Quando o bebê deixava o hospital era substituído por outro da mesma idade. Eram feitas observações considerando as categorias de contatos entre os bebês, avaliadas da seguinte forma: a) Quantas vezes um bebê olhou para o outro? Era o primeiro a olhar ou estava respondendo ao olhar do outro? b) Quantas vezes um bebê gritava com o outro? Tomava a iniciativa dos gritos ou respondia aos gritos dos outros? c) Quantas vezes um bebê sorriu para o outro? Era o primeiro a sorrir ou respondia ao sorriso do outro? d) Quantas vezes um bebê agarrou o outro? Tomava a iniciativa ou respondia ao outro? e) Quantas vezes um bebê tocou o outro? Respondia ao gesto do outro ou estava tomando a iniciativa? (MORENO, 1972a).

Segundo Moreno, as principais etapas do desenvolvimento identificadas a partir desse estudo são:

- 1) Estágio de isolamento orgânico (a partir do nascimento): cada bebê permanece absorto por si mesmo, formando um conjunto de indivíduos isolados;
- 2) Estágio de diferenciação horizontal (a partir da 20ª semana): os bebês começam a reagir uns em relação aos outros, sobretudo em relação aos seus vizinhos mais próximos;
- 3) Estágio de diferenciação vertical (a partir da 40ª semana): uma criança qualquer atrai a atenção dos outros e aos poucos a distribuição de emoções dentro do grupo muda, aparecendo sujeitos mais ou menos em destaque.

Moreno também aponta que durante essa pesquisa realizou uma prova de controle, substituindo 8 dos bebês por bonecos e avaliando os contatos conforme as categorias enumeradas anteriormente. Observou que à medida que as crianças cresciam, acentuavam-se as diferenças entre os Sociogramas de bebês e os de bonecos e o fator acaso perdia a importância.

Continuando seus estudos sociométricos, Moreno também apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com alunos de uma escola (da educação infantil até o final do ensino fundamental). Sobre esta pesquisa ele afirma que:

Mediante a realização do teste com estas crianças, foi possível colocar em evidência uma complexa estrutura da organização do grupo, muito diferente do que geralmente se supunha. Alguns alunos não eram escolhidos por ninguém e permaneciam isolados; outros se escolhiam reciprocamente e constituíam assim pares, triângulos ou cadeias; outros atraíam sobre si tantas escolhas que pareciam monopolizar o centro do palco, semelhante às “estrelas” (MORENO, 1972a, p.112).

Nessa pesquisa também foi aplicado aos professores um teste de opinião. Nesse teste, os professores deveriam escrever o nome dos alunos que acreditavam que receberia o maior e o menor número de escolhas. “A exatidão dos julgamentos dos professores sobre os alunos mais populares e os mais isolados chega ao seu máximo no jardim da infância e 1ª série e decresce logo após a 7ª série, onde alcança seu mínimo”. (MORENO, 1972a, p.114).

A pesquisa sociométrica nas escolas teve grande repercussão e muitos outros trabalhos foram realizados como os de Northway e Weld (1987), Bastin (1966) e Alves (1964). Bastin (1966) chega mesmo a defender esse trabalho em razão da necessidade dos educadores conhecerem seus grupos a fim de poderem exercer sobre eles uma ação eficaz.

Moreno também utilizou os estudos sociométricos em escolas preparatórias e secundárias e em grupos diferentes como os de prisioneiros e soldados do exército (já citados anteriormente). Outros autores também apresentam os resultados de trabalhos sociométricos em grupos de exército e em indústrias (BASTIN, 1966).

Moreno propõe, em conjunto com a Sociometria, a medida e avaliação das interações grupais, bem como o tratamento e a reavaliação permanente desse grupo e dos indivíduos na situação grupal.

Desta forma, utilizou também o Sociodrama e o Psicodrama a fim de promover transformações nas redes Sociométricas, acarretando modificações na realidade social e naquilo que definiu como organização Tricotômica. Esta organização, também chamada de Tricotomia Social, caracteriza-se por: 1) Sociedade Externa – todos os grupos visíveis, grandes ou pequenos, oficiais ou não que compõe a sociedade humana; 2) Matriz Sociométrica – todas as estruturas sociométricas invisíveis numa observação macroscópica, mas possíveis de serem descobertas mediante a análise sociométrica; 3) Realidade Social – a síntese e a penetração mútua e dinâmica das duas dimensões anteriores (MORENO, 1972a).

Bustos (1979) afirma que é importante não haver uma dicotomização entre o trabalho dramático e o sociométrico ao definir a Sociometria como uma ciência da ação: *SOCIUM* (companheiro), *METRUM* (medida) e *DRAMA* (ação):

... na medida em que aparecem no grupo situações de conflito evidenciadas pelo teste sociométrico, marca-se para nós um caminho para a localização de transferências. Estas significam a presentificação do passado, isto é, distorções da comunicação pela interposição de figuras internas depositárias de conflitos passados não resolvidos. Localizada a transferência, pode-se tratá-la como um sintoma que nos revele o ocorrido, ainda vigente para essa pessoa (p.59).

Moreno aponta que a Sociometria sustenta-se sobre três categorias de realização: Criatividade, Espontaneidade e Liberação.

O princípio que se encontra na origem da sociometria é o duplo princípio da espontaneidade e da criatividade, não enquanto abstrações, mas sim em como funcionam os seres humanos reais, em suas relações afetivas (1972a, p.57).

Portanto, a Sociometria é uma técnica que considera as configurações entre os indivíduos em suas interações espontâneas.

A Liberação seria a operação pela qual se expressa a Espontaneidade. Como vimos anteriormente, a Espontaneidade consiste na capacidade do

indivíduo em dar uma resposta adequada a situações novas ou uma nova resposta a uma situação antiga.

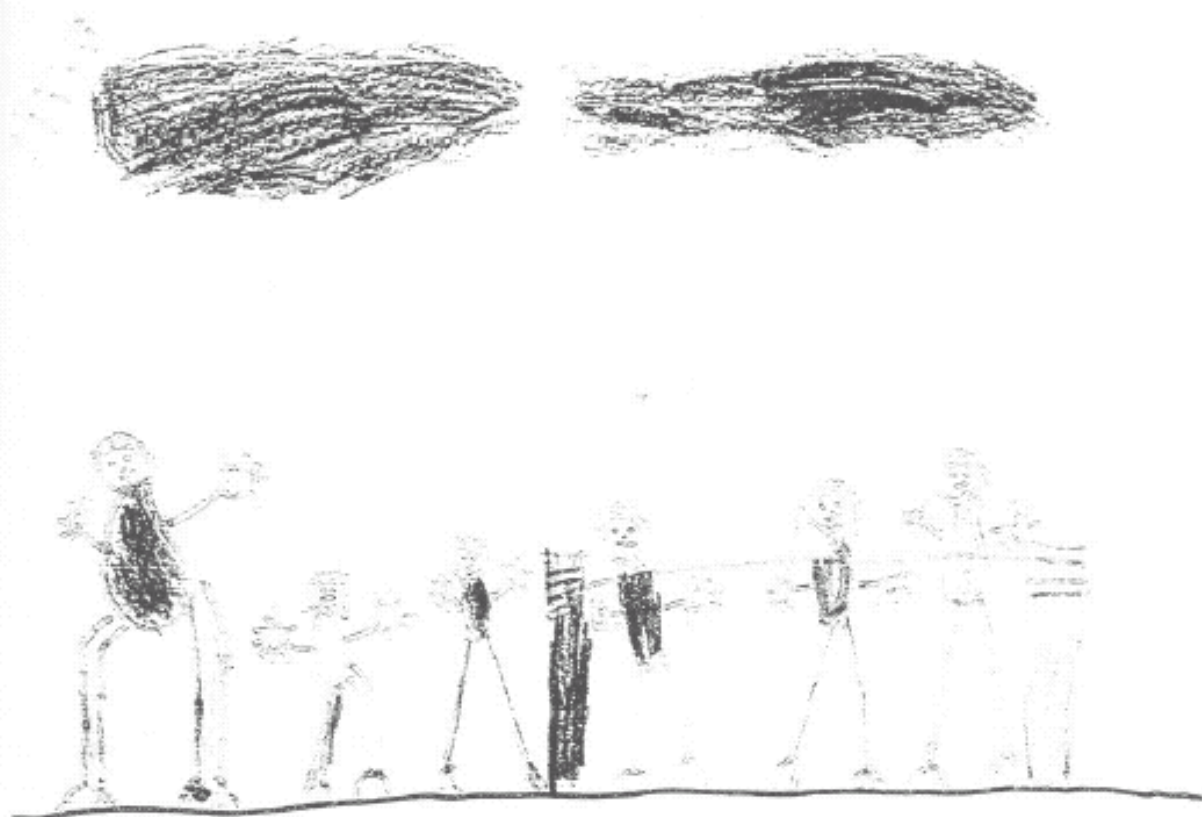
Na avaliação e estudo Sociométrico de grupos, como no caso da aplicação do Teste Sociométrico, é preciso que haja uma boa disposição e interesse dos sujeitos para participar. Nesse sentido, a Espontaneidade é essencial para que consigamos obter dos sujeitos as melhores e mais sinceras respostas em relação aos seus colegas de grupo.

Moreno chega mesmo a elencar condições teóricas para a aplicação dos Testes, são elas: a) é necessário que os sujeitos que participam da situação estejam em atração por um ou vários critérios, isto é, que seja possível haver escolhas entre eles pois se relacionam de alguma forma; b) que seja eleito um critério sobre o qual os sujeitos se sintam obrigados a responder, com uma grande Espontaneidade, no momento do Teste; c) que os sujeitos estejam suficientemente dispostos a responder sinceramente; d) que o critério eleito para a aplicação seja poderoso, duradouro e preciso.

O trabalho de Moreno, como ele próprio afirma com veemência, traz à tona a análise do indivíduo em ação e em relação com o grupo, exercitando seus papéis. Suas pesquisas mostraram que o grupo pode ser um grande referencial para os indivíduos, assim como as relações que ali dentro se criam. O estudo dessas relações em contextos escolares pode ser fonte de informações ricas, que possibilitam uma melhor compreensão dos alunos por parte dos professores.

Veremos mais a respeito nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 2



"... o ser humano, qualquer que seja seu grau de socialização, deve liberar-se desta falsa obsessão de que só aqueles que nos parecem semelhantes nos são próximos e que para serem fraternais conosco, os outros devem ser idênticos a nós"

Mailhiot

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Pesquisar e estudar a respeito das Dificuldades de Aprendizagem é um processo árduo e muitas vezes ambíguo e confuso. O termo traz consigo uma série de atributos que acabam ampliando o seu campo de definição. Assim, observa-se que a definição de Dificuldades de Aprendizagem pode variar de país para país e de autor para autor.

A idéia que nos parece essencial de ser colocada aqui e que constitui um consenso entre os diversos autores que abordam o problema, é que os alunos portadores de Dificuldades de Aprendizagem não têm sucesso na escola por diferentes razões, ***mas não por possuírem uma deficiência mental***. Muitos daqueles que têm Dificuldade de Aprendizagem são erroneamente classificados como tendo baixa inteligência, insolência ou preguiça e são solicitados por adultos geralmente ansiosos e preocupados com seu rendimento, o que por si só, pode gerar o agravamento do problema (SMITH e STRICK, 2001). Senf (*apud* Fonseca, 1995) afirma que a Dificuldade de Aprendizagem tem sido uma área obscura situada entre a normalidade e a defectologia. Nas escolas, é comum os professores encaminharem e/ ou sugerirem um “acompanhamento especial” para os problemas dos estudantes sem, contudo, procederem a uma avaliação e intervenção adequadas.

Na obra de Cruz (1999) encontra-se a apresentação, com muita propriedade, da evolução histórica do conceito de Dificuldade de Aprendizagem bem como os resultados de pesquisas que foram permitindo uma maior caracterização deste campo. O autor mostra as diferentes perspectivas do problema e os principais pesquisadores em cada momento. O leitor interessado nessa revisão mais ampla, pode encontrá-la na obra supra citada de Cruz e também nos trabalhos de Fonseca (1995) e Sisto (2001).

No levantamento histórico feito por Cruz (1999) é possível encontrar referências à questão das Dificuldades de Aprendizagem (DA) já em 1800. Citando autores como García, Casas, Rebelo o autor divide a seqüência histórica das DA nas seguintes fases:

- Fase da Fundação (1800 a 1930)

Nesta fase há o predomínio da abordagem organicista para as DA. A medicina nos seus diferentes ramos (neurologia, oftalmologia, psiquiatria) compunha o leque de profissionais que mais se interessavam pela área. É compreensível pois que ainda hoje, muitas vezes, tenhamos termos da área médica para definir as DA, tais como distúrbios, anormalidade, disfunção cerebral mínima, disgrafias (falha no traçado das letras e na disposição dos conjuntos gráficos que caracteriza uma incapacidade de produzir os movimentos exigidos para a escrita), afasias (perda total ou parcial da habilidade de falar e/ou compreender a linguagem), dislexias (conjunto de sintomas que caracterizam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita) e outros, sempre associados a fatores orgânicos tais como problemas cerebrais, traumatismos e deficiência cerebral.

O que se observa como característica desse momento histórico é a busca da relação dos problemas de aprendizagem com pontos cerebrais comprometidos, por exemplo: problemas no processamento da linguagem indicariam algum tipo de mau funcionamento em determinada área cerebral. Surge a idéia de lesão mínima ou de desenvolvimento insuficiente. Sobre este período Cruz (1999) afirma que:

... a história das dificuldades de aprendizagem encontra as suas heranças nos estudos neuropsicológicos de adultos que perderam a habilidade para falar, ler, escrever ou calcular depois de sofrerem uma lesão cerebral. Tais investigações e teorias foram posteriormente alargadas às crianças que falhavam no normal desenvolvimento das habilidades da linguagem ou da leitura (p.23).

- Fase da Transição (1930 a 1963)

Nesse momento não se apresentam somente estudos e definições centrados numa perspectiva orgânica e biológica, mas também há referências a fatores ligados a aspectos psicológicos, sobretudo em razão da participação e interesse de profissionais do campo da Psicologia e Educação. Nesse sentido, observa-se também a proliferação de testes e programas de recuperação. Destacamos alguns autores e seus trabalhos:

- Strauss e Werner – pioneiros em explicar os processos gerais de aprendizagem, comparavam crianças com lesões cerebrais e crianças com deficiência mental (sem lesões). Strauss inclusive diferencia 2 tipos de lesões – *endógenas* (deficiência mental em razão de características herdadas e familiares) e *exógenas* (decorrentes de déficits neurológicos ou lesões cerebrais provocadas por problemas pré, peri e pós natais). As contribuições destes dois autores são fundamentais pois com base em suas pesquisas, já se apontava para a necessidade de uma intervenção educativa especial nos casos de lesões. Cumpre destacar também as orientações educativas que eles apresentavam na recuperação dos problemas de aprendizagem apresentados por estas crianças: 1) necessidade em se abordar os diferentes modos que cada criança utiliza para resolver as tarefas que lhe são solicitadas; 2) importância em se relacionar os procedimentos educativos com as facilidades e dificuldades apresentadas pela criança e 3) necessidade de não se ressaltar as áreas fracas de aprendizagem das crianças, mas sim fortalecer os processos que elas possuem. (STRAUSS *et al*, 1973).

- Cruickshank – apresenta a idéia de lesão cerebral mínima não diagnosticada num exame neurológico, mas observada por comportamentos inadequados no momento da aprendizagem, tais como dificuldades de formação de conceitos. (CRUZ, 1999).
- Kephart – faz uma associação entre as habilidades sensório-motoras e as habilidades visuo-perceptivas. Defende que as funções intelectuais superiores (simbolização, conceitualização) dependem de aquisições perceptivo-motoras básicas. Nesse sentido, a sensação e a percepção são indissociáveis da motricidade. (FONSECA, 1995).
- Frostig – enfatizou a percepção visual, cuja anormalidade afetaria as funções cognitivas. Procurou relacionar partes do cérebro que não funcionam bem com problemas na percepção, como exemplo: reconhecimento de formas, distâncias, cores. Elaborou juntamente com Maslow, LeFever e Whittlesey o primeiro teste de percepção visual e criou também um programa de treinamento nesta área. A percepção visual é definida pela autora como a habilidade de reconhecer e discriminar estímulos visuais e interpretar tais estímulos por associação com experiências prévias (FROSTIG e MASLOW, 1973). O teste compreendia cinco áreas: 1) coordenação visuo-motora ou coordenação olho-mão; 2) discriminação figura-fundo; 3) constância da forma ou constância perceptiva; 4) posição no espaço e 5) relações espaciais. Sobre estas áreas explicam:

Percepção da posição no espaço é considerada como essencial para leitura por muitos educadores porque sem ela a criança não pode diferenciar as letras, como por exemplo b e d. Percepção da relação espacial é essencial para a ortografia; a criança deve perceber a seqüência de letras e ser capaz de colocá-las na ordem certa. Constância perceptiva é importante para a habilidade de discriminar detalhes minuciosos, como exemplo, um r de um n, ou um a de um d. Coordenação visuo-motora não é uma habilidade de percepção visual, mas é importante para realizar

atividades como apagar, escrever e copiar, necessárias para a escola (1973, p.177).

Com relação à discriminação figura-fundo, os autores apontam que o treinamento nesta habilidade mostra que os alunos melhoram em suas capacidades de mudar a atenção apropriadamente, manter a concentração em estímulos relevantes e ignorar estímulos irrelevantes e também na capacidade de examinar minuciosamente um dado e de organização do próprio comportamento.

- Myklebust – interessou-se mais pelas desordens nos processos auditivos e da linguagem. Quantificou as DA comparando o potencial expectativo das crianças e o seu nível de realização atual, afirmava que as DA “representam uma discrepância entre a capacidade e a realização, entre o potencial para a aprendizagem e o nível de aprendizagem atingido” (JOHNSON e MYKLEBUST, 1987, p.22). Procurou diferenciar uma criança com DA de uma criança deficiente mental pelo quociente de aprendizagem (QA). O cálculo do QA é feito comparando-se a idade mental com a capacidade de realizar tarefas próprias deste período da vida no qual a criança se encontra. Desta forma, este quociente indica o grau de aprendizagem atingido em relação ao potencial intelectual para a aprendizagem.

Quocientes de aprendizagem podem ser calculados para vários tipos de realização verbal e não-verbal, incluindo leitura, escrita, aritmética, percepção, visual e auditiva e facilidade com a palavra escrita (1987, p.23).

- Orton – procurou identificar a relação entre atrasos e dificuldades na aprendizagem da leitura com a lentidão na aquisição ou a disfunção da dominância hemisférica, que implica em problemas com a lateralização no plano motor. Para ele, é necessário estabelecer primeiramente esta dominância e lateralização no plano motor a fim de evitar inversões, omissões, repetições durante a leitura. “Sem ter adquirido uma dominância hemisférica, a

criança pode experimentar uma grande confusão, e, portanto, dificuldades na aprendizagem da leitura” (FONSECA, 1995, p.19). Para Orton, as inversões ocorrem porque as palavras são armazenadas no hemisfério não dominante e o indivíduo pode trocar b com d, u com n, por exemplo.

- Kirk - Elaborou um dos testes mais famosos na história das DA o ITPA – Illinois Test of Psycholinguistic Abilities que avalia as possibilidades de comunicação do sujeito. Este teste trouxe grandes contribuições para o desenvolvimento de programas individualizados de educação, uma vez que discrimina, nos sujeitos, as aquisições fortes das fracas. (FONSECA, 1995). O ITPA é composto por dez subtestes envolvendo as áreas de recepção auditiva e visual - capacidade de captar significados de palavras e símbolos visuais; associação auditiva e visual - capacidade de relacionar conceitos apresentados auditiva e visualmente; expressão de conceitos em termos verbais e manuais; memória seqüencial, auditiva e visual e avaliação gramatical.

- Fase da Integração (1963 a 1980)

Iniciou-se em 1963 quando Samuel Kirk apresentou o termo Dificuldade de Aprendizagem na “Conference on Exploration into Problems of the Perceptually Handicapped Child”, caracterizando-o da seguinte forma:

... um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios do comportamento e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos (CRUZ, 1999, p.30).

Assim, nesse momento, observou-se o reconhecimento desse campo como área específica com estudos e atividades próprias bem como o aumento

considerável de pesquisas e definições, programas educativos e publicações voltadas para a temática das Dificuldades de Aprendizagem. Hammil (*apud* Cruz, 1999) afirma que este interesse sobre as DA levou à fundação e surgimento de associações e organizações tematizadas, houve a ampliação de programas educativos bem como a disponibilização de fundos governamentais e o aumento do interesse geral inclusive por parte de pais e profissionais de diversas áreas (professores, médicos, psicólogos). Tal fato acabou ocasionando alguns conflitos, sobretudo em relação à identificação das causas das DA, como será tratado posteriormente. Nessa fase destacamos os seguintes autores:

- Ross – caracterizou as crianças portadoras de DA como tendo problemas naquilo que denominou de Atenção Seletiva – capacidade de decodificar e filtrar os elementos relevantes, desconsiderando informações desnecessárias. Nesse sentido, os problemas com a aprendizagem são causados em razão de uma dificuldade nas funções de memorização e de reorganização da informação em razão de uma atenção seletiva menos controlada e menos intencional.
- Vellutino – apresenta a teoria do Déficit Verbal segundo a qual as dificuldades na leitura são causadas por problemas fonológicos, semânticos e sintáticos associados a problemas de codificação, sínteses, retomada da informação, memória de curto termo, ocasionando lentidão na identificação e uso das palavras. Estes problemas se caracterizam pela demora na decodificação das palavras que “prejudica os maus leitores, pois estando concentrados na tarefa de decodificar as palavras, é-lhes difícil recordar a informação contida nas frases lidas previamente” (CRUZ, 1999, p. 34).
- Bateman – não se baseia tanto no enfoque de déficits psicológicos, mas centra-se nas condições externas oferecidas ao educando, como por exemplo: materiais didáticos adequados, programação pedagógica entre outros.

- Torgensen – elabora a abordagem do Educando Passivo. Fundamenta-se na Teoria Cognitiva do Processamento da Informação e na Psicologia Evolutiva e Diferencial. O enfoque está baseado na atividade do educando, ou seja, na utilização de estratégias adequadas para o processamento da informação. Segundo este autor, a criança sem DA adota estratégias adequadas na realização de suas tarefas, tendo uma participação ativa no seu processo de aprendizagem (FONSECA, 1995). O indivíduo com DA acaba não assumindo um papel ativo na sua aprendizagem, apresentando déficits na execução das tarefas.
- Adelman (*apud* Cruz, 1999) – Propõe o Modelo Interacional, no qual se apresenta a idéia de que a origem das DA não estaria somente na criança, seria o resultado da interação entre as áreas fortes e fracas desta, juntamente com os aspectos ligados à escola. O mesmo autor propõe posteriormente uma Perspectiva Transacional das DA que pode ser explicada pela existência de três tipos de problemas no aprendizado. O tipo I caracteriza-se pelos problemas gerados exclusivamente por inadequações no meio em que o sujeito está inserido, como por exemplo, o programa escolar. No tipo II estão os problemas resultantes da interação entre indivíduo e meio e no tipo III problemas causados exclusivamente por características do indivíduo, como por exemplo: desordens no sistema nervoso central.

- Fase Contemporânea (1980 até a atualidade)

Nesse período, segundo Cruz (1999), há um estreitamento entre os diversos conceitos do campo e a tentativa de recorte nas definições. Há uma grande contribuição de diferentes teorias e investigadores. O autor apresenta a existência de três grandes influências:

1) Influência da Análise Aplicada do Comportamento

A ênfase nesta abordagem está nos problemas que o meio apresenta. Dessa forma, uma Dificuldade de Aprendizagem é o resultado de um comportamento ou resposta inadequada ao estímulo apresentado que pode ser alterada mudando-se este estímulo, ou seja, fazendo-se as alterações necessárias no meio.

2) Influência da teoria do Processamento da Informação

Sob esta perspectiva nota-se que a preocupação está na atividade cognitiva do sujeito. Rebelo e Casas (*apud*. Cruz, 1999) afirmam que as DA correspondem a deficiências nas funções de processamento psicológico acarretando em problemas para adquirir e integrar as novas informações que são solicitadas pela escola.

3) Influência da Perspectiva Neuropsicológica

Nesta perspectiva, nota-se a ênfase no funcionamento cerebral. Dessa forma, áreas com lesões, mau funcionamento, desequilíbrio químico são causas de aprendizagens desajustadas.

Apesar da origem desta perspectiva estar em fases anteriores, na atualidade considera-se de extrema relevância tais estudos. Os resultados dessas pesquisas têm apontado para uma intervenção com os portadores de DA para a recuperação das áreas com problemas ou na compensação das áreas fortes do indivíduo.

Fonseca (1995) apresenta um quadro mostrando as diferentes influências que as pesquisas sobre DA sofreram, como pudemos ver na breve revisão histórica apresentada aqui:

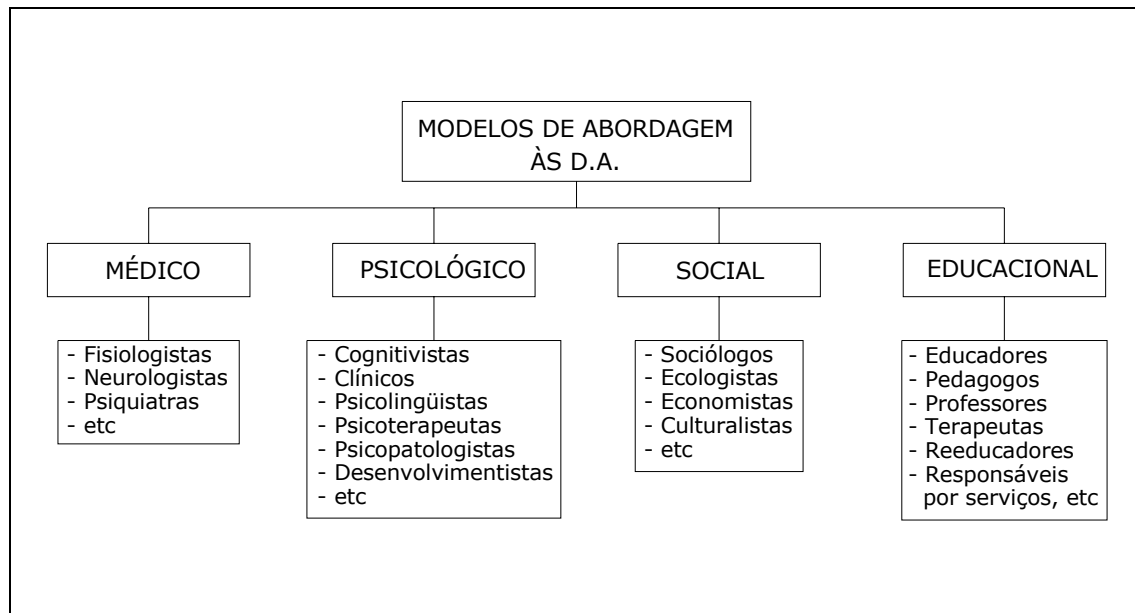


Figura 4: Modelo de abordagem às DA, conforme Fonseca (1995, p.51).

Essa gama de influências denota em diferentes perspectivas e grandes dificuldades para a definição e delimitação deste campo:

Em resumo, as teorias das dificuldades de aprendizagem são controversas, conceitualmente confusas e raramente apresentam dados de aplicação educacional imediata. Mesmo com uma grande panorâmica e com um grande potencial de investigação, as teorias das DA continuam a ser muito complexas e muito pouco consistentes (FONSECA, 1995, p.57-58).

Vejamos um pouco a respeito a seguir.

2.1 Dificuldades de Aprendizagem – tentativa de definição

Após termos visto a revisão histórica do termo, tentaremos, ao enfatizar pesquisas mais recentes, avaliar como é possível definir Dificuldades de Aprendizagem.

O que podemos notar é que há um grupo heterogêneo de sintomas que caracterizam as DA. É justamente a concepção de causa multifatorial que reveste de múltiplos significados a busca por uma definição.

Sisto (2001) demarca o que seria e o que não seria caracterizado como DA em concordância com a definição de 1988 do National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD), uma das mais aceitas na atualidade:

- 1) Problemas nas condutas auto-reguladoras da percepção ou interação social, como por exemplo, déficits de atenção e hiperatividade¹, (apesar de outros autores discordarem) não constituem uma DA, embora possam ser sintomas de pessoas com DA;²

¹ Smith e Strick (2001) definem o Transtorno de Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH) como uma dificuldade em manter a atenção, a concentração e os impulsos. Ressaltam que é preciso um diagnóstico rigoroso a fim de não se rotular uma criança que não tenha TDAH. Há vários sintomas que precisam ser constantes e ocorrerem sempre para se caracterizar um caso de TDAH, como por exemplo: freqüentemente deixar de prestar atenção a detalhes, dificuldade em manter a atenção em tarefas, dificuldade em seguir instruções, remexer-se constantemente na cadeira retorcendo pés e mãos, dificuldade em esperar a própria vez, falar excessivamente, entre outros.

² É importante ressaltar que diferentemente do que propõe o NJCLD, o ICLD The Interagency Committee on Learning Disabilities composto por 13 agências federais norte-americanas, em 1987, defendeu que as inabilidades sociais constituem Dificuldade de Aprendizagem específica. Em sua definição, o ICLD propõe que as DA sejam classificadas considerando-se 5 áreas: a) neurologia da aprendizagem e memória; b) dificuldades de desenvolvimento específico de leitura, escrita e aritmética; c) desordens no desenvolvimento da linguagem; d) hiperatividade; e) dificuldades no uso das habilidades sociais.

- 2) DA não se caracterizam por problemas como deficiências sensoriais, retardo mental, transtorno emocional, condições culturais, ensino inadequado ou insuficiente. Entretanto, pode haver coocorrência destes problemas com as DA e “também não se discute que essas condições produzem dificuldades de aprendizagem” (Sisto, 2001, p. 32);
- 3) Dificuldade de Aprendizagem corresponde a dificuldades intrínsecas ao indivíduo supostamente devido a uma disfunção do sistema nervoso central e estão baseadas em estudos neuropsicológicos e genéticos;
- 4) Em qualquer idade é possível uma pessoa manifestar DA, indicando que esse problema pode ser um desafio vitalício.

A maioria das definições concorda que alunos com incapacidade de aprendizagem têm pelo menos inteligência média, mas têm significativos problemas acadêmicos e desempenho significativamente mais baixo do que seria esperado (WOOLFOLK, 2000, p. 132).

Assim, poder-se-ia definir que o termo 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 potencialmente 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, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais. (Sisto, 2001). O indivíduo com DA não possui rebaixamento de QI³ indicando aquilo que muitos autores chamam de conduta

³ Neste trabalho não pretendemos discutir a validade dos testes de QI, embora entendamos que um diagnóstico não pode se limitar à medida deste teste. No entanto, o que ressaltamos aqui é que a criança com DA, não apresenta rebaixamento de QI, apresentando portanto uma inteligência potencial normal.

discrepante acentuada entre o potencial para a aprendizagem e o desempenho acadêmico.

Conforme Sisto (2001), as coocorrências precisam ser investigadas e merecem especial atenção daqueles que lidam com os indivíduos com Dificuldades de Aprendizagem. Smith e Strick (2001) apontam que:

... o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças freqüentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar (grifo nosso, p.15).

Para estas autoras, embora supostamente as Dificuldades de Aprendizagem tenham uma base biológica, o ambiente da criança, familiar e escolar, determinam a gravidade do impacto da dificuldade.

É nesse ponto que gostaríamos de concordar e assumir a posição de Fonseca (1995) quando este advoga que para definirmos ou mesmo pensarmos em Dificuldades de Aprendizagem devemos adotar uma atitude interacional e dialética, ou seja, procurar integrar os déficits no indivíduo, na escola, família e outros pois “... as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (sócio-culturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão em jogo na aprendizagem humana.” (p.12). Cruz (1999) chega mesmo a dizer que dependendo da orientação que se segue, cada autor tem uma tendência a se inclinar para um certo aspecto na etiologia das DA, seja ele fisiológico, sociocultural ou institucional.

Dessa forma, é importante considerar que ambientes escolares e domésticos podem afetar o desenvolvimento e o potencial para a aprendizagem. Por exemplo: crianças que foram privadas de um ambiente estimulante nos primeiros anos: nutrição, higiene, saúde e sono, podem desenvolver problemas que interferem no seu aprendizado. (SMITH e STRICK, 2001).

O ambiente escolar também pode ser ou não estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas de aprendizagem.

A fim de obterem progresso intelectual, as crianças devem não apenas estarem prontas e serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades apropriadas de aprendizagem. Se o sistema educacional não oferece isso, os alunos talvez nunca possam desenvolver sua faixa plena de capacidades, tornando-se efetivamente 'deficientes', embora nada haja de fisicamente errado com eles [...] A verdade é que muitos alunos fracos são vítimas da incapacidade de suas escolas para ajustarem-se às diferenças individuais e culturais (SMITH e STRICK., 2001, p.33-34).

Portanto,

O modelo médico (lesão cerebral, lesão mínima do cérebro, disfunção cerebral, estrefossimbolia⁴, hiperatividade, etc.), o modelo psicológico (desordem da linguagem, dificuldades psicolinguísticas, desordens psiconeurológicas, problemas psico-motores, etc.), o modelo educacional (atraso escolar, dificuldades de aprendizagem, dislexia, dificuldades na leitura, repetências) e o modelo social (insucesso escolar e seleção social, aspirações e expectativas, profecias, etc.) têm que se enquadrar interdisciplinarmente nos estudos epidemiológicos. Nesse sentido, deverão ser feitos muitos esforços para se desenvolverem programas preventivos que levem à redução ou decréscimo das DA, evitando por uma via as especulações etiológicas e, por outra, o aligeiramento da confusão taxonômica (FONSECA, 1995, p.122).

2.1.1 A perspectiva construtivista

Optamos por abordar essa perspectiva pois acreditamos que é extremamente coerente e que, muitos dos alunos que estão à margem do sistema de ensino, excluídos dentro da própria sala de aula, rotulados como incapazes, ou

⁴ Estrefossimbolia significa alteração ou mudança de símbolos, por exemplo: inverter letras d/b, u/n.

mesmo, como portadores de Dificuldades de Aprendizagem, se enquadram no que os autores desta linha defendem.

Assumindo a perspectiva interacionista-construtivista de Jean Piaget (1896-1980) os adeptos desta visão identificam os problemas de aprendizagem como resultantes de falhas no processo de relação do sujeito com o meio, pressuposto básico do construtivismo. Vejamos primeiramente um pouco a respeito desta posição teórica assumida na teoria piagetiana.

Piaget teve como objetivo em toda a sua extensa obra responder às perguntas: Como atingimos o conhecimento? Como evoluímos de um patamar menos avançado de conhecimento para outro mais avançado?

Suas inúmeras pesquisas e publicações retratam o ponto de vista filosófico do postulado da construção, ou seja, adquirimos o conhecimento ou avançamos no processo de conhecer por meio de uma construção lenta e gradual. Tal construção ocorre desde o nascimento e é fruto da interação indissociável entre o sujeito e o meio (físico e social) que o rodeiam.



JEAN PIAGET 1896-1980

Desta forma, o indivíduo age sobre o meio e o transforma assim como o compreende e o faz existir somente por meio desta ação. O papel do sujeito, que na concepção construtivista é ator principal do processo pois necessita agir para conhecer, está diretamente ligado às trocas que pode realizar com o meio. Portanto, quanto mais ricas e oportunas forem essas trocas, melhores condições de desenvolvimento existirão.

Piaget não realizou pesquisas na área das Dificuldades de Aprendizagem, no entanto, é possível observar que sua teoria é extremamente atual para os estudos neste campo.

Muitos seguidores da obra piagetiana vêm dedicando-se ao tema das Dificuldades de Aprendizagem sob o enfoque construtivista. A pergunta central que norteia o trabalho desses pesquisadores é “o que ocorre com as crianças que

não atuam sobre o meio, por serem impedidas, ou atuam pouco?” (DOLLE e BELLANO, 1996, p.9).

Zélia Ramozzi-Chiarottino, professora da USP, defende a utilização do referencial piagetiano para os estudos nesta área e comenta que ao longo da história muitos autores abordaram diversas concepções, sem, contudo, chegarem a uma hipótese definida que explicasse o conjunto de sintomas das crianças que têm Dificuldade de Aprendizagem. Segundo esta autora, Piaget nos explicou como o ser humano aprende e conhece, caracterizando o conhecimento como uma construção individual e não simples cópia da realidade. Dessa forma, as crianças que são incapazes de aprender, de conhecer, apresentam uma deficiência em um dos elementos ou em um dos momentos que formam o processo cognitivo, o qual encontra sua explicação na construção endógena das estruturas mentais em relação com a organização do real⁵, a capacidade de representação e a linguagem. Para Ramozzi-Chiarottino (1994) as crianças que não aprendem sem que se saiba o porquê, não construíram ou construíram insuficientemente o real:

Muitas soluções são apresentadas para os vários problemas da aprendizagem. Há, porém, um problema em particular que nos interessa mais de perto, o da criança que não aprende e “não se sabe por quê”. Não há lesão cerebral, não há desnutrição, não há deficiência auditiva, não há indícios claros de psicose, não há lesão no aparelho foniátrico: a ciência contemporânea não dispõe de meios para a identificação de causas – a etiologia continua “obscura” (p.74).

E a autora completa a idéia mais adiante:

⁵ Real corresponde ao “mundo dos objetos e dos acontecimentos estruturados pela criança graças à aplicação de seus esquemas de ação. É por intermédio desses esquemas que a criança entende as propriedades dos objetos, as regularidades da Natureza e o alcance ou os limites de suas ações” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p.86).

Depois de vários anos de observação do comportamento da criança em situação natural, chegamos à conclusão de que os distúrbios de aprendizagem são determinados por deficiências no aspecto endógeno do processo da cognição e de que a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação neste meio, ou seja, depende das trocas do organismo com o meio, num período crítico de zero a sete anos (p.83).

Assim para esta autora há uma causa orgânica para as DA parcialmente determinada pelo ambiente e **possível de remediação.**

Nos estudos e pesquisas que vem realizando na USP, Ramozzi-Chiarottino (1994) apresenta 4 grupos diferentes identificando características e problemas específicos no processo de interação com o meio. São eles:

GRUPO A: Corresponde a crianças que não organizaram suas experiências no meio em que vivem, desconhecendo as regularidades da Natureza. Isto ocorre pois foram impedidas de agirem sobre o meio, por viverem em condições miseráveis ou por excesso de cuidados em classes sociais mais altas, impedindo a ação e a transformação do mundo. Não possuem noção de tempo, de espaço e de causalidade, não conhecem os limites de suas ações. Possuem retardo na aquisição da linguagem, a representação do mundo é caótica, têm falhas na compreensão e produção da língua materna.

GRUPO B: São crianças capazes de falar, operar e representar, mas possuem uma organização inadequada do real. Trata-se de crianças que construíram a representação do mundo sem apoio nas próprias ações, confundindo realidade e fantasia. Ramozzi-Chiarottino (1994) chega mesmo a afirmar que muitas das crianças que se encontram neste grupo, são de classe média e vivem em apartamentos, sem pátio, jardim ou playground cuja atividade absolutamente predominante é ver televisão. Portanto, as ações delas sobre a natureza são prejudicadas e confundem noções espaços temporais com a fantasia.

GRUPO C: Crianças que organizaram adequadamente o real, mas não estruturaram suas representações em relação ao espaço, tempo e causalidade. “A criança deste grupo tem problemas de memória, parece não reter informações. Seu discurso está como que preso ao imediato e presente.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p.85)

GRUPO D: Este grupo vem sendo sistematicamente estudado por Mantovani de Assis (1976), Zaia (1996) e Brenelli (1996). Caracteriza-se por crianças que não construíram as estruturas mentais em nível adequado à solicitação que a sociedade impõe às pessoas de sua idade cronológica.

Muitas destas crianças permanecem pré-operatórias ou iniciam a transição para o período operatório concreto apesar da idade e de freqüentarem classes mais adiantadas do ensino fundamental. Assim, em função da falta das operações, podem vir a apresentar problemas para aprender, cujos indicadores seriam as insuficiências em suas produções escolares (Zaia, 1996, p.34).

Os professores e demais interessados na questão das Dificuldades de Aprendizagem necessitam conhecer este referencial que, ao contrário do que Fonseca (1995) afirma sobre outras perspectivas, possui aplicação educacional imediata. Nesse sentido, Ramozzi-Chiarottino (1994) apresenta formas de intervenção ou, como ela chama, de reeducação nos diferentes grupos.

Assim, propõe que às crianças do grupo A seja dada a oportunidade de construir seus esquemas motores e agir sobre o meio a fim de conhecer os limites de suas ações e organizar o real. No grupo B as crianças precisam observar a natureza e vivenciarem a experimentação. No grupo C a criança precisa ser solicitada a evocar as representações do mundo em que vive – trazendo o passado para o presente. As crianças do grupo D, por sua vez, necessitam construir as estruturas do pensamento operatório.

Sobre a reeducação deste grupo D vale destacar o trabalho de Zaia (1996) que, baseando-se no processo de solicitação do meio, desenvolvido por

Mantovani de Assis (1976), promoveu uma pesquisa com oito crianças de 10 a 13 anos, cursando da 2ª à 4ª série, indicadas pelas professoras como crianças com Dificuldade de Aprendizagem e candidatas à reprovação. Os sujeitos foram submetidos ao pré-teste mediante a aplicação das Provas de Diagnóstico do Pensamento Operatório.

Posteriormente, passaram pelo processo experimental de intervenção psicopedagógica que constava de 25 sessões de duas horas cada uma.

A autora adaptou o referido processo de solicitação do meio, que consiste em priorizar as atividades espontâneas das crianças para a introdução de questionamentos, problemas e desafios a partir dos interesses e escolhas dos sujeitos. Dessa forma, suas sessões de intervenção foram diferentes, constituindo-se em diversas atividades e jogos que eram escolhidos pelas crianças e explorados conforme os seus interesses. Assim, numa mesma sessão e com diferentes materiais, poderia haver sujeitos trabalhando em grupo, duplas ou até individualmente com a pesquisadora. Dentre alguns jogos utilizados pela autora cumpre destacar: cara a cara; cilada, torre de papel entre outros.

Zaia (1996) valeu-se da utilização de jogos objetivando promover a interação social, a construção de regras e valores e, sobretudo, avaliar os procedimentos e estratégias utilizadas pelas crianças numa situação lúdica e prazerosa. Procurou também trabalhar a auto-estima desses sujeitos que traziam uma história escolar de fracasso.

Após a intervenção, os procedimentos do pré-teste foram reaplicados a título de pós-teste e, nesta situação, ocorreu também o acréscimo de outras provas (Tração do Peso, Plano Inclinado e Conexidade). Estas provas correspondem a situações criadas por Piaget e seus colaboradores a fim de avaliar a existência de instrumentos intelectuais que caracterizam o pensamento formal, ou seja, a existência de um raciocínio baseado em proposições verbais destacadas do concreto.

A autora realizou a análise quantitativa da pesquisa ao comparar os resultados dos sujeitos no pré e pós-teste. Estes apresentaram progressos na

construção de noções operatórias, indicando a influência da intervenção, apesar do não-controle da situação experimental. Fez também a análise qualitativa a cada situação de intervenção e por ocasião das provas aplicadas unicamente no pós-teste, buscando avaliar não somente os avanços cognitivos (estratégias e procedimentos utilizados nas situações-problema) como também a interação entre as crianças durante as sessões, a troca de pontos de vista, o respeito pela opinião do outro, a superação das próprias limitações.

Sua conclusão é de que:

Se o desenvolvimento cognitivo, observado em nossos sujeitos, não fosse suficiente para uma avaliação positiva da intervenção psicopedagógica pelo processo de solicitação do meio, as atitudes das crianças, observadas durante o processo, serviriam como recomendação. Estas atitudes – superação da baixa-estima, da falta de confiança nas próprias possibilidades de pensar, de solucionar problemas e ter idéias aceitáveis, o desenvolvimento das possibilidades de estabelecer interações sociais com os pares, apoiadas na reciprocidade e no respeito mútuo seriam, portanto, suficientes para indicá-la para o trabalho na sala de aula regular, para as escolas alternativas e instituições que abrigam crianças no período extra escolar. Esta recomendação abrange, principalmente, a intervenção psicopedagógica com crianças que apresentam dificuldades para aprender (ZAIA, 1996, p. 240).

O trabalho de Zaia assim como de outros que adotam esta perspectiva, indica que aqueles que lidam com as crianças em situações de aprendizagem, principalmente os professores, necessitam estar atentos ao que está ocorrendo com seus alunos. Dessa forma, é preciso sim investigar por que as crianças não aprendem, mas, sobretudo, quais são os meios que a escola pode se valer para minimizar as condições de fracasso que são impostas a esses alunos.

Nesse sentido, consideramos importante destacar aqui o papel que a interação social desempenha no desenvolvimento intelectual segundo a teoria piagetiana.

Para Piaget (1983) há quatro fatores que explicam o desenvolvimento intelectual: 1) maturação – corresponde à maturação do sistema nervoso; 2) experiência física e experiência lógico-matemática – correspondem às ações do

sujeito sobre os objetos e às coordenações dessas ações; 3) transmissão social – produto das interações sociais provenientes do meio (educação, meios de comunicação, interação entre os indivíduos, informações culturais); 4) equilibração – fator fundamental que promove o equilíbrio entre os três anteriores.

Ressaltamos aqui o fator transmissão social, observando que Piaget fez uma distinção entre as transmissões culturais e educativas e as interações ou coordenações sociais interindividuais.

O primeiro aspecto corresponde a “transmissões culturais particulares que se cristalizaram de maneira diferente em cada sociedade”, são, portanto, particulares e variáveis (1972, p.65). Todavia, sobre o segundo aspecto, Piaget afirma que há uma troca constante entre os indivíduos, provenientes de informações e discussões. Nesse sentido, a transmissão social não se refere somente a uma transmissão verbal pura, mas também à exigência de uma coerência do pensamento provocada pela interação social.

... esta constante troca interindividual intervém durante todo o desenvolvimento segundo um processo de socialização que interessa tanto à vida social das crianças entre elas como às suas relações com os mais velhos ou adultos de qualquer idade (1972, p.64).

Portanto, é importante estarmos atentos às interações que as crianças estabelecem com seus pares, sobretudo se há oportunidades de estabelecerem tais interações e a qualidade destas.

Zaia (1990) realizou um estudo que apresenta a relação entre a interação social e o desenvolvimento cognitivo. A autora avaliou o tipo de interação bem como os diálogos estabelecidos em grupos de crianças que tinham por objetivo realizar juntas uma tarefa. Observou que nos grupos em que as discussões eram maiores, isto é, com participação de todos os envolvidos sem dominação ou concordância mútua, os sujeitos apresentavam progressos cognitivos:

... a discussão parece haver propiciado [...] o confronto com pontos de vista diferentes do próprio e, ocasionando ou não a contestação imediata,

provocou desequilíbrio ou conflito cognitivo suficiente para desencadear o processo de equilibração e, conseqüentemente, a reestruturação cognitiva individual (1990, p.6).

Esses resultados, bem como o referencial teórico piagetiano, nos abrem os olhos para inúmeras questões. Como estão inseridas as crianças com Dificuldades de Aprendizagem nas salas de aula? Como está a relação delas com seus pares, tão importante para o seu desenvolvimento emocional e cognitivo?

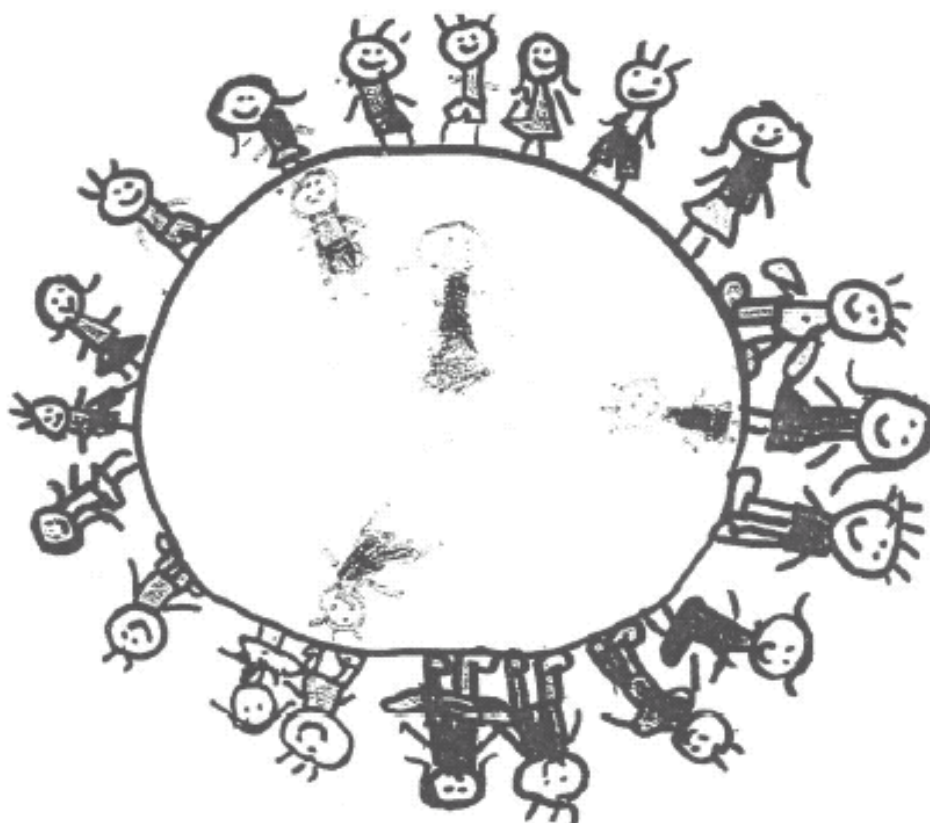
Muitas situações de não aprendizagem são agravadas pelos procedimentos adotados nas escolas, tais como metodologias inadequadas, currículos desatualizados e desinteressantes, professores pouco motivados e mal preparados. Ora, qual é o papel da escola neste processo? Como os professores podem e devem interferir quando seus alunos apresentam Dificuldades de Aprendizagem? Concordamos com Zaia (1990) quando diz:

... o papel do professor é o de criar condições para que a criança atue sobre os objetos, antecipe suas reações, levante hipóteses, verifique; é o de colocar problemas e questões; facilitar as trocas verbais e a coordenação de ações entre as crianças (p.3).

Nesse ponto, a Sociometria Moreniana pode trazer grandes contribuições já que a utilização do Teste Sociométrico numa sala de aula permite ao professor avaliar e conhecer melhor as relações estabelecidas entre os alunos.

A análise do Sociograma possibilita a visualização da rede de comunicação que ocorre entre os elementos do grupo. Há indivíduos isolados? Rejeitados? Líderes? Destes, quais têm algum tipo de problema para a aprendizagem? Será que as crianças que têm DA podem ter uma relação social comprometida? Discutiremos um pouco mais sobre estas questões no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3



**"Aceitar o outro incondicionalmente consiste
essencialmente em aceitar que cada ser
humano possua ritmos próprios e seus modos
próprios de superar-se e de atualizar-se"**

Mailhiot

AS RELAÇÕES PSICOSSOCIAIS E A ESCOLA

Ao nascer, o ser humano inicia seu processo de interação com o meio e com as pessoas que o cercam, tornando-se assim um ser social. De modo geral, iniciamos nosso relacionamento interpessoal na família e depois na escola, que formam os dois grandes primeiros núcleos de nossa adaptação social. Embora não haja concordância entre as diferentes teorias que explicam o desenvolvimento humano, como por exemplo no que diz respeito à influência de fatores genéticos, fisiológicos ou ambientais, é possível observar que sempre há um reconhecimento sobre o papel das interações sociais na formação da personalidade dos indivíduos.

Para Piaget, o desenvolvimento social está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, constituindo-se os três em aspectos indissociáveis de uma ação. Dessa forma, no momento do nascimento, o bebê encontra-se num estado de indiferenciação entre si mesmo e o outro e

... as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como um 'eu', nem a objetos concebidos como exteriores. [...] Estes só se oporão um ao outro pouco a pouco. (PIAGET, 1950/1999, p.20).

É a partir da interação entre o bebê e o meio que as Categorias do Real se constroem e a criança, no nível prático das suas ações, poderá explorar melhor as situações que o meio lhe impõe. Tais categorias correspondem ao espaço, objeto, tempo e causalidade. Este momento do desenvolvimento foi denominado por Piaget de Período Sensório-Motor⁶ e ocorre por volta dos dois primeiros anos de vida.

Durante esse período, o bebê se satisfaz saciando seus impulsos elementares ligados às necessidades fisiológicas. Com o tempo, desenvolve “uma série de sentimentos elementares ou afetos perceptivos ligados às modalidades

⁶ Apresentaremos as idades médias indicadas por Piaget, enfatizando que o autor não as definia como fixas, uma vez que a construção de uma determinada estrutura, que caracteriza um ou outro período, depende da interação entre indivíduos e meio e não somente de um fator maturacional.

da atividade própria: o agradável e o desagradável, o prazer e a dor etc., assim como os primeiros sentimentos de sucesso e fracasso”. (PIAGET,1950/1999, p.23). Com a diferenciação gradual entre si mesmo e o mundo exterior, ocorre também a objetivação dos sentimentos e sua projeção sobre outras atividades que não apenas as do próprio eu.

... com o progresso das condutas inteligentes, os sentimentos ligados à própria atividade se diferenciam e se multiplicam: alegrias e tristezas ligadas ao sucesso e ao fracasso dos atos intencionais, esforços e interesses ou fadigas e desinteresses etc.(1950/1999, p.23).

Posteriormente, com a conquista da representação e conseqüente ampliação temporal das ações, que passam a ocorrer também no plano do pensamento, a criança entra no Período Pré-Operatório ou Período Intuitivo Representativo, que ocorre por volta dos 2 aos 7 anos. Aqui as trocas sociais que se estabelecem são de caráter pré-cooperativo, uma vez que há um prolongamento do egocentrismo do bebê. Nesse momento, percebe-se a incapacidade da criança em se colocar sob a perspectiva do outro, ou seja, avaliar os problemas sob uma perspectiva diferente da sua. Como característica deste egocentrismo podemos exemplificar a dificuldade que os pequenos têm em relatar fatos considerando que os outros possam não entendê-los, assim, ao explicar onde mora, uma criança diz: “Você sabe onde eu moro? É do lado daquela casa verde.” Os professores dessa faixa etária são capazes também de citar inúmeros outros exemplos, tais como a dificuldade que estas crianças possuem em estabelecer relações de cooperação, por exemplo, ao dividir seus brinquedos e materiais.

Piaget destaca também que a linguagem neste período é egocêntrica e “... a criança não fala somente às outras, fala-se a si própria, sem cessar, em monólogos variados que acompanham seus jogos e sua atividade.” (1950/1999, p27).

Paralelo a este desenvolvimento social, Piaget explica a construção da moralidade. Segundo ele, a criança evolui de um estágio de anomia (ausência de regras) para um estágio de heteronomia (regras que provém das outras pessoas)

e por fim para um estágio de autonomia (regras provenientes de si mesmo – autogoverno).

No período sensório-motor, a anomia do bebê vai sendo substituída pela heteronomia que será uma forte característica do período seguinte. Assim, no período pré-operatório, a criança é heterônoma e aquilo que provém do adulto e/ ou de crianças mais velhas é tomado como verdade única. Nesse sentido, Piaget destaca que as trocas que as crianças puderem estabelecer entre seus pares (outras crianças da mesma idade) são mais ricas e muito importantes para a progressiva descentração do pensamento e conseqüente minimização do egocentrismo. Observa-se também durante o período pré-operatório:

... o desenvolvimento dos sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) ligados à socialização das ações, a aparição de sentimentos morais intuitivos, provenientes das relações entre adultos e crianças, e as regularizações de interesses e valores, ligadas às do pensamento intuitivo em geral (1950/1999, p.37).

No período seguinte, denominado de Operatório Concreto e que ocorre por volta dos 7 aos 12 anos, a criança torna-se capaz de cooperar, cooperação esta entendida por Piaget como “operar em conjunto”.

.... torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los. Isto é visível na linguagem entre crianças. As discussões tornam-se possíveis, porque comportam compreensão a respeito dos pontos de vista do adversário e procura de justificações ou provas para a afirmação própria. As explicações mútuas entre crianças se desenvolvem no plano do pensamento e não somente no da ação material. A linguagem ‘egocêntrica’ desaparece quase totalmente e os propósitos espontâneos da criança testemunham, pela própria estrutura gramatical, a necessidade de conexão entre as idéias e de justificação lógica (1950/1999, p.41)

Como nesse período a criança torna-se mais apta à cooperação e às relações baseadas na reciprocidade, afetivamente tem-se também o desenvolvimento de uma moral de cooperação e de autonomia. Observa-se, portanto, o aparecimento de novos sentimentos morais e uma organização da vontade, levando a uma melhor integração do eu e uma regulação da vida afetiva.

Por fim, por volta dos 11 ou 12 anos temos o início do desenvolvimento do Período Operatório Formal, caracterizado pela reflexão livre e destacada do real. Nesse momento, Piaget admite que de posse do pensamento e da reflexão, o adolescente terá mais condições de se submeter a disciplinas autônomas e livremente construídas, visando à cooperação.

Portanto, desde o nascimento os sujeitos desenvolvem-se socialmente interagindo com o meio e com os outros. Num estudo sobre as concepções que as crianças têm sobre a amizade, Tortella (2001) investigando outros autores e pesquisas sobre o tema, aponta que as crianças têm experiências muito diferentes com os amigos e as amigadas desde o início da infância.

A autora, citando os trabalhos de Rubin (1985), aponta que inicialmente os bebês exploram-se uns aos outros, primeiramente como objetos físicos e em virtude da busca de algum objeto ou brinquedo que desejam. Não há a consideração pelo outro no sentido de querer brincar junto; eles podem estar brincando num mesmo espaço, mas sozinhos, sem interagir. Com o tempo e o desenvolvimento da criança, os esquemas de ação ampliam-se e surgem condutas diferentes entre os bebês. Assim por exemplo, um bebê entrega um objeto a outro bebê, acaricia o seu rosto, faz graças rindo e observando a reação do outro.

Estes autores destacam que tais interações irão se desenvolver sobretudo quando as crianças tiverem a oportunidade de interagir com outras crianças da mesma idade. Tortella (2001) explica:

Em cada idade, existe a diferenciação quanto ao centro de interesse pelo mundo físico; por exemplo, as crianças menores preferem brincar utilizando os jogos de construções e os simbólicos, enquanto as maiores dão preferência aos jogos de regras. Se analisarmos o conteúdo das amizades, há de se notar que ele também difere conforme a idade; no entanto, em qualquer idade, a importância dos amigos e das amigadas é vital desde o início da infância até o final da vida do sujeito. (p.41)

Vayer (1986, p.198) apresenta um quadro que ilustra essas etapas do desenvolvimento social sobre as quais discorremos anteriormente. Vejamos:

ETAPAS	A CRIANÇA NO MUNDO	
	REALIDADE INDIVIDUAL	REALIDADE SOCIAL
2 a 4-5 anos (primeira infância)	<u>2 anos</u> : início da integração no mundo. Apreensão e conhecimento pela ação global e pela vivência. <u>5 anos</u> : idade da graça	Fim do período maternal. Início da educação coletiva. Primeiros imperativos sociais.
4-5 a 7 anos (segunda infância)	Período de transição: a criança passa da vivência (apreensão global) à representação e à análise (diferenciação). Constituição do EGO	O contexto familiar é o grupo importante. Aparecimento das necessárias aprendizagens escolares.
7 a 11-12 anos (terceira infância)	Tomada posse do mundo pelo gesto intencional. Inteligência concreta. Interesse pela vida social. Afirmação do EGO.	Dois pólos essenciais: - o grupo familiar; - o grupo classe.
Depois dos 11-12 anos (pré-adolescência)	Início da diferenciação biológica. Busca do diálogo que dá segurança com o adulto e o grupo.	

Durante o seu desenvolvimento social, a criança entrará em contato com diferentes grupos e inicialmente os que mais exercerão influência sobre ela são o familiar e o escolar. Nestes contatos, diferentes interações se estabelecerão uma vez que a realidade social é multidimensional. Lewin (*apud* Mailhiot, 1970) acreditava que o grupo ao qual o indivíduo pertence é comparável ao terreno sobre o qual ele se mantém; dando-lhe ou negando-lhe seu *status* social:

Na medida em que o grupo lhe dá um status social, o indivíduo se sente em segurança; ao contrário, se o grupo não lhe concede nenhum status social, torna-se fonte de insegurança para o indivíduo. Esta segurança ou insegurança relaciona-se com a solidez ou fluidez do terreno sobre o qual o

indivíduo se mantém, uma vez que ele pode ou não identificar-se com seu grupo. (MAILHIOT, 1970, p. 33).

Quando estamos em grupo experimentamos algumas necessidades denominadas por Schutz de *necessidades interpessoais* (apud MAILHIOT, 1970). São elas:

- ❑ Necessidade de inclusão – corresponde ao desejo que todo membro de um grupo tem de possuir um *status* positivo e permanente no interior do grupo, não se sentindo portanto marginalizado.
- ❑ Necessidade de controle – consiste na definição para si mesmo das próprias responsabilidades no grupo e também na definição das responsabilidades dos demais membros do grupo.
- ❑ Necessidade de afeição – para Schutz é o desejo que todo indivíduo tem de ser percebido como insubstituível no grupo.

Para Schutz, as pessoas têm reações diversas diante dessas necessidades, conforme o seu grau de desenvolvimento social.

Assim, para a necessidade de inclusão, Schutz aponta que um membro sente que faz parte de um grupo ao se perceber como um participante integral dos momentos de tomada de decisões. Portanto, os indivíduos menos socializados procuram integrar-se ao grupo por meio de atitudes de dependência, principalmente em relação àqueles que possuem *status* privilegiados no grupo. Outros porém, tentam integrar-se ao grupo, com atitudes de contra-dependência – forçando a inclusão desejada. Os mais socializados, por sua vez, encontram a satisfação do desejo de inclusão adotando atitudes de interdependência e autonomia.

A necessidade de controle corresponde à definição de papéis assumidos pelos membros do grupo. Indivíduos que assumem atitudes de dependência ao tentar incluir-se no grupo, adotam atitudes infantis ao exprimirem sua necessidade de controle. “Tenderão a demitir-se de toda responsabilidade e delegá-la a outros, àqueles que percebem como dotados de poder carismático. Em conseqüência, adotam aquelas atitudes que Schutz qualifica de abdicadoras” (MAILHIOT, 1970,

p.68). Outros, tentarão assumir o controle do grupo sozinhos, apresentando atitudes autocráticas. Já aqueles que tiverem maior grau de desenvolvimento social têm atitudes democráticas, compartilhando o controle e as responsabilidades do e no grupo.

A terceira necessidade interpessoal apresentada por Schutz também é vivenciada de forma diferente conforme o desenvolvimento social do indivíduo. Assim, aqueles que tinham atitudes dependentes e abdicadoras, continuam adotando este padrão infantil ao se relacionarem e estabelecem para seu desejo de afeição, relações hiperpessoais. Nestas relações assumem o papel de receptores, buscando a posição de centro das atenções do grupo. Os que se sentem rejeitados e ignorados pelo grupo adotam atitudes de frieza, mostrando-se como hipopessoais, ocultando suas necessidades de afeição. Somente aqueles mais socializados desejam ser aceitos pelos outros pelo que realmente são e sua necessidade de afeição é satisfeita nos laços de solidariedade e fraternidade que criam com os demais membros do grupo. As relações que estas pessoas estabelecem são em nível interpessoal.

Essas idéias estão sintetizadas na tabela a seguir, elaborada por Arantes (1976):

<i>Necessidades Interpessoais</i>	<i>NÍVEIS DE MATURIDADE SOCIAL</i>		
	Indivíduos socialmente imaturos – TIPO A	Indivíduos socialmente imaturos – TIPO B	Indivíduos socialmente maduros
INCLUSÃO	Relações de Dependência	Relações de Contradependência	Relações de Interdependência
CONTROLE	Atitudes Abdicadoras	Atitudes Autocráticas	Atitudes Democráticas
AFEIÇÃO	Relações Hiperpessoais	Relações Hipopessoais	Relações Interpessoais

Tabela 1: Níveis de maturidade social x necessidades interpessoais.

Dessa forma, para Schutz, somente os indivíduos socialmente maduros poderiam desenvolver suas necessidades interpessoais buscando relações de

interdependência e autonomia baseadas em atitudes democráticas, estabelecendo verdadeiras RELAÇÕES INTERPESSOAIS.

Como pode uma pessoa tornar-se socialmente madura? Acreditamos que, principalmente, tendo oportunidades de interações e vivências em grupo. Esses momentos devem ser caracterizados por trocas e reflexões, valorização e aceitação dos sentimentos alheios, respeito às diferenças e divergências.

No primeiro capítulo, apresentamos alguns conceitos sobre a teoria dos papéis de Moreno. Vimos que ao nascer o novo ser se implanta numa Matriz de Identidade que é responsável pelas primeiras vivências e transmissões culturais. No entanto, é por meio do contato com os adultos e com o ambiente que o cerca, que o bebê irá organizar suas primeiras aprendizagens e construir suas unidades de conduta ou papéis. O desenvolvimento desses papéis caracterizará o Eu que se formará. “É preciso desenvolver vínculos operacionais e de contato entre os grupos de papéis sociais, psicológicos e fisiológicos para que possamos identificar e experimentar depois de sua unificação, o que denominamos nosso Eu” (MORENO, 1972b, p.IV).

Dessa forma, todo indivíduo que está num grupo elabora e vivencia seus papéis. Moreno explica que as pessoas têm conjuntos de amigos e de inimigos, e, nessas situações, vê-se numa variedade de papéis e vê os outros em torno de si numa variedade de contrapapéis (MORENO, 1961). Nesse sentido, ao interagir com os outros e desempenhar papéis assume também papéis que envolvem relações complementares como por exemplo – pai e filho; professor e aluno.

Mediante estas trocas e interações, alguns papéis podem vir a se desenvolver e outros não. Bermúdez (1980, p.95) explica este desenvolvimento pela figura a seguir:

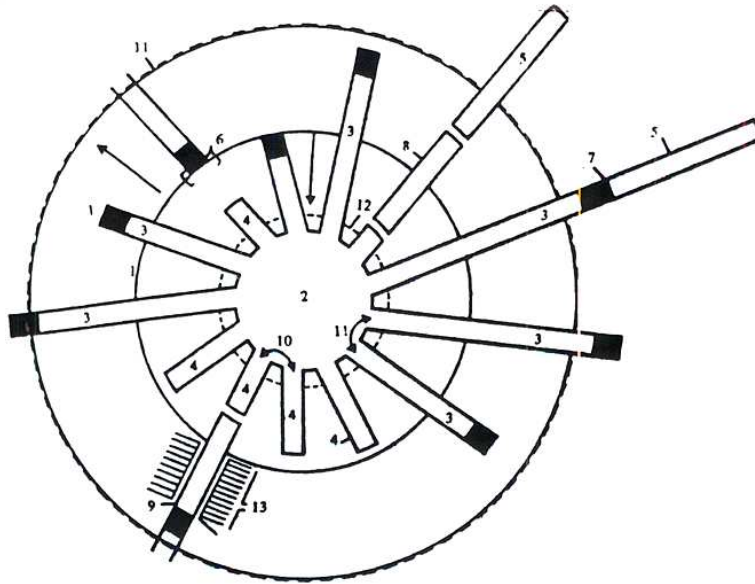


Figura 5 – Núcleo do Eu: 1) Limite do si mesmo; 2) Eu; 3) Papel; 4) Papel pouco desenvolvido; 5) Papel complementar; 6) Relação papel complementar-si mesmo; 7) Vínculo; 8) Objeto Intermediário; 9) Pseudopapel; 10) Inter-relação de papéis; 11) Expansão do si mesmo em estados de alarme; 12) Contração do si mesmo em situações especiais de aquecimento; 13) Contexto que mantém o pseudopapel.

O círculo externo (1) corresponde ao limite de si mesmo que envolve o Eu (2 núcleo) como uma espécie de membrana celular. “O ‘si mesmo’, como limite psicológico da personalidade, tem uma função protetora e, neste sentido, está intimamente relacionado com os mecanismos de defesa” (BERMÚDEZ, 1980, p.96). Estes limites não são fixos e podem variar de acordo com as condições em que se encontra o indivíduo. Assim, por exemplo, em situações de pânico o “si mesmo” expande-se chegando mesmo a encobrir os papéis (11); já em situações de aquecimento há uma contração do “si mesmo” (12) que pode chegar a contatar o EU (por exemplo, na relação sexual).

Os papéis (3 e 4) são prolongações do EU, alguns são bem desenvolvidos e vão além da área do si mesmo; outros, pouco desenvolvidos, permanecem dentro desta área. Nas interações entre os indivíduos podem ocorrer experiências desagradáveis, quando por exemplo, o papel de outro indivíduo (5) põe-se em contato com o “si mesmo” (6), sem a existência de um papel complementar que permita o estabelecimento de um vínculo (3 e 7).

Quando em estados de alarme o “si mesmo” encontra-se expandido, os indivíduos não conseguem desempenhar seus papéis e não estabelecem vínculos (relação papel-papel). Nestes casos, Bermúdez defende a utilização de um “objeto intermediário” que pode ser um fantoche, uma música, para que haja um aquecimento que permita a emergência dos papéis (8, 9 e 13):

O “objeto intermediário” pode ultrapassar a barreira do “si mesmo”, sem desencadear reações de alarme, particularidade que lhe confere a possibilidade de ser utilizado como instrumento terapêutico (relação papel-objeto intermediário-papel) (BERMÚDEZ, 1980, p.98).

No decorrer do desenvolvimento, nas oportunidades de interação e de desempenho dos papéis é que o Eu se transforma e os papéis se aperfeiçoam ou não.

É importante considerar que desde o nascimento a criança tem experiências interativas nas quais recebe e seleciona sentimentos, expressando comportamentos; assume, mantém e atribui valores e papéis sociais; constrói conhecimentos. Estes processos, gradativamente, promovem a formação da sua auto-imagem e a do mundo, que acusam efeitos positivos ou negativos.

Piaget aponta que:

Aos interesses ou valores relativos à própria atividade estão ligados de perto os sentimentos de autovalorização: os famosos “sentimentos de inferioridade ou de superioridade”. Todos os sucessos e fracassos da atividade se registram em uma espécie de escala permanente de valores, os primeiros elevando as pretensões do sujeito e os segundos abaixando-as com respeito às ações futuras. Daí resulta um julgamento de si mesmo para o qual o indivíduo é conduzido pouco a pouco e que pode ter grandes repercussões sobre todo o desenvolvimento. Certas ansiedades, em particular, resultam de fracassos reais e, sobretudo, imaginários. (1950/1999, p.38).

A este respeito Palacios e Hidalgo (1995) apresentam algumas reflexões sobre o desenvolvimento da personalidade de crianças até 12 anos. Estes autores afirmam que a personalidade não é construída somente na família, mas também

no contexto escolar e na interação com os iguais. Para eles, o autoconceito⁷ e auto-estima⁸ têm um caráter evolutivo. Assim, apontam que um fator determinante para a auto-estima das crianças é a aceitação e a qualidade do tratamento que os outros indivíduos significativos de suas relações sociais mantêm com elas. “Junto a estas qualidades do tratamento dos outros significativos, a história pessoal de êxitos e fracassos (com fatores tais como o status objetivo e a posição social alcançada) é um segundo determinante da auto-estima da pessoa” (PALACIOS e HIDALGO, 1995, p.185).

França e Montezuma (1997) explicam que a distinção dos termos autoconceito, auto-imagem e auto-estima, faz-se apenas com fins didáticos, uma vez que eles estão estreitamente relacionados. Dessa forma, definem o autoconceito como: “o conhecimento de si mesmo que a ação construtiva do sujeito estrutura em sua inteligência e expressa com atitude positiva ou negativa diante de sua auto-imagem” (p.37).

A auto-estima corresponde à carga energética de afeto que acompanha este conhecimento, podendo ser portanto negativa ou positiva. A auto-imagem, por sua vez, corresponde ao auto-retrato que o indivíduo reorganiza a partir das interações que vivencia. (FRANÇA e MONTEZUMA, 1997).

Coopersmith (*apud* Araújo, 2002) afirma que:

... as avaliações que as pessoas fazem sobre si mesmas estão relacionadas diretamente às avaliações que lhe são feitas no decorrer da sua vida. Daí a importância da quantidade de respeito, interesse e aceitação que um indivíduo recebe dos outros, em especial, dos que lhe são significativos (p.37).

Para Araújo (2002) o autoconceito não é inato, mas sim construído durante as etapas de nosso desenvolvimento por meio das influências de pessoas significativas do ambiente familiar, escolar e social e como consequência das experiências de sucesso e de fracasso que temos.

⁷ Palacios e Hidalgo (1995) definem a palavra autoconceito como as características ou atributos que utilizamos para descrevermos a nós mesmos.

⁸ Auto-estima refere-se ao julgamento ou avaliação que fazemos do autoconceito (PALACIOS e HIDALGO, 1995).

Dessa forma, as relações sociais iniciadas na família, assim como as atitudes e práticas dos pais, têm grande influência na infância e adolescência, no entanto, as relações que as crianças estabelecem com os seus pares, e nesse ponto é importante destacar as condições novas do mundo escolar, ampliam consideravelmente estas relações. “A criança, que tinha construído uma imagem de si mesma baseada nas primeiras relações com sua família, tem a oportunidade, agora, de enriquecer essa primeira imagem de si mesma, confirmá-la ou modificá-la” (HIDALGO e PALACIOS, 1995, p.247).

Cubero e Moreno (1995) explicam que o autoconceito é construído na interação social, e ao se chegar na escola “todo esse novo conjunto de pessoas terá uma grande influência na manutenção ou na mudança do autoconceito da criança, com o professor desempenhando um papel fundamental a esse respeito” (p.254).

Esses autores citam que o desenvolvimento das relações escolares pode contribuir para a configuração do autoconceito geral e do autoconceito acadêmico que se refere às características e capacidades que o aluno acha que possui em relação aos trabalhos acadêmicos e rendimentos escolares (GIMENO *apud* CUBERO e MORENO, 1995).

A criança recebe as avaliações de seus professores, colegas e pais, sobre suas capacidades e sucessos acadêmicos (bem como os resultados objetivos de suas realizações, como comentários explícitos ou implícitos em suas verbalizações, gestos, etc.) e, com base nelas, constrói uma visão de si mesma como aluno. O autoconceito acadêmico está, portanto, relacionado estritamente ao êxito acadêmico: enquanto o êxito ou fracasso escolar servem para conformar um determinado autoconceito acadêmico, este mesmo autoconceito determina, em grande parte, as próprias possibilidades que o aluno se concede, os riscos que enfrenta e, definitivamente, os resultados que obtém. Os estudos realizados demonstram, de forma concludente, que as crianças que apresentam juízos positivos sobre suas capacidades, em relação às tarefas escolares, obtêm resultados melhores do que aquelas, cujos pontos de vista a respeito de suas próprias habilidades são duvidosos ou negativos. Por sua vez, são os resultados, positivos ou negativos, que irão contribuir para conformar seu autoconceito acadêmico (CUBERO e MORENO, 1995, p.255)

Segundo estes autores o autoconceito, suas influências e variáveis, vão além do âmbito escolar, uma vez que as crianças podem generalizar as características que atribuem a si próprias para outras capacidades intelectuais, por

exemplo, para momentos de conflitos que envolvam destrezas e resolução de problemas, bem como para a curiosidade, motivação, maturidade entre outros.

No presente trabalho, não pretendemos avaliar em nossos sujeitos como estão a auto-estima, o autoconceito e a auto-imagem, mas sim investigarmos as relações sociais das crianças com Dificuldades de Aprendizagem na sala de aula em que se inserem.

Echeita e Martín (1995) admitem que a qualidade e o estilo das relações psicossociais que se estabelecem numa sala de aula dependem, e muito, do professor e da organização que ele propõe ao trabalho desenvolvido com os alunos. Citando os estudos de Pla (1990), estes autores explicam que há três modelos possíveis de atuação do professor, como descreveremos a seguir:

- 1) Modelo *organizador-interventor* – nesta situação há uma clara divisão de papéis. Os professores são os centros do aprendizado e os alunos passivos executores dos comandos do professor;
- 2) Modelo *observador-facilitador* – aqui se tem uma liberdade clara e as decisões sobre o processo de aprendizagem tais como, o que, quando e como aprender são livremente decididas pelos alunos;
- 3) Modelo *observador-interventor* – de acordo com este modelo o professor deve criar as situações de aprendizagem necessárias para o desenvolvimento do aluno. O professor usaria a observação para analisar o nível de partida do aluno e este indicaria ao professor quando e como intervir. O professor decidiria o que e quando estudar e o aluno decidiria como fazê-lo, possibilitando, assim, a atividade necessária para a construção do conhecimento.

Assim, concordamos com Coll (*apud* Echeita e Martín, 1995) quando este afirma que a atividade do aluno ou do grupo de alunos tem relação direta com a atividade do professor. A forma como o professor organiza a classe determina o tipo de interação que lá se estabelecerá. “Sua intervenção ou falta de intervenção vai interferir nestes processos, possibilitando assim diferentes mecanismos cognitivos e de relacionamento” (p.37).

A escola é um lugar de confluência de diferentes papéis sociais: papel de professor, papel de aluno, papel de amigo e de diferentes experiências afetivas. Os relacionamentos que se iniciam no âmbito escolar podem se caracterizar de diferentes formas, na maioria das vezes há um esforço para manter-se no grupo e evitar o isolamento. Inúmeras influências ambientais e individuais constituem variáveis para o desenvolvimento social do aluno na escola. Conforme citamos anteriormente, as relações que ocorrem entre as crianças são importantes na medida em que promovem a cooperação, a intimidade e até mesmo a competição.

Tendo em vista o que exploramos até aqui, julgamos importante pontuar: E as crianças com Dificuldades de Aprendizagem? Como estão as pesquisas em relação a esta população?

Romero (1995) explica que as investigações que procuram explicar o desenvolvimento das relações sociais das crianças com Dificuldades de Aprendizagem são recentes e que, na atualidade, ganharam força chamando a atenção dos pesquisadores. A razão desta ênfase é explicada pelo autor da seguinte forma:

Em primeiro lugar, dá-se a constatação do fato de que as crianças com DA sofrem como consequência de suas dificuldades para relacionar-se com as demais; em segundo lugar, o estudo das relações sociais de crianças com DA ajuda a compreender melhor suas dificuldades escolares, dadas as mútuas implicações existentes entre o rendimento escolar e o grau de ajuste social; finalmente, o ajuste social, mais que o rendimento escolar, começou a ser considerado de modo prioritário nos programas de educação especial, dado que tem-se manifestado como um bom preditor dos problemas de ajuste posteriores. (ROMERO, 1995, p.71)

Sobre isto, Gresham (1992) pesquisou os trabalhos feitos no campo das Dificuldades de Aprendizagem, tentando observar a relação entre problemas ou inabilidades sociais e Dificuldades de Aprendizagem. Apresenta três hipóteses para seu estudo: 1) hipótese causal – problemas sociais representam uma específica Dificuldade de Aprendizagem causada por uma disfunção do sistema nervoso central; 2) hipótese de concomitância - as inabilidades sociais coexistem e resultam de déficits acadêmicos; 3) hipótese correlacional – inabilidades sociais e problemas no aprendizado são correlacionados, normalmente ocorrem juntos,

mas um não é causa do outro. O autor chega à conclusão de que a maior evidência se dá para a hipótese correlacional afirmando que:

... há ampla evidência que sustenta a hipótese de correlação. Habilidades sociais e habilidades acadêmicas estão correlacionadas, do mesmo modo que, há uma porção de indivíduos com dificuldades de aprendizagem que experimentam dificuldades nas habilidades sociais. (p.355)

No capítulo anterior, muitos pontos foram levantados a respeito das Dificuldades de Aprendizagem e nosso objetivo foi apenas apresentar o que vem sendo descoberto e o que os pesquisadores têm considerado/pesquisado sobre o tema. Vimos que muitos admitem a existência de problemas emocionais, desordens na interação social, autoconceito e auto-estima baixos ou como consequência ou até mesmo como causa de Dificuldades de Aprendizagem. Alguns autores como Hamachek (1995) defendem que autoconceito e rendimento acadêmico são variáveis altamente relacionadas reciprocamente.

Algumas perguntas nos chamam a atenção, como por exemplo: o que caracteriza a criança com DA sob o ponto de vista da sua interação com a classe e o que pode influenciar esse processo? Como as crianças, apresentadas pelo professor como tendo DA, se vêem em relação aos demais colegas da sala, como se sentem? Qual a contribuição da Sociometria para estas questões?

Conforme vimos no primeiro capítulo, o estudo sociométrico constitui um poderoso instrumento para avaliação das interações que ocorrem em diferentes grupos, inclusive os que se formam nas escolas. Além dos autores citados anteriormente, observamos que Hagborg (1994) estudou a utilização da Sociometria em grupos de crianças com dificuldades educacionais. Trabalhou com crianças surdas e com severos distúrbios emocionais, defendendo que a utilização da Sociometria pode ser um poderoso orientador para o planejamento e intervenção na sala de aula. Para ele, o estudo sociométrico é um método que permite a compreensão da relação entre os pares e o desenvolvimento de uma intervenção para crianças com dificuldades educacionais.

Ahlbrand e Doyle (1976) fazem reflexões sobre o agrupamento de alunos, admitindo que há relação entre autoconceito, aceitação entre os pares e rendimento acadêmico. Estes autores defendem que as escolas não são só

lugares para o crescimento acadêmico e cognitivo, mas também lugares para o crescimento social e de grupo. Dessa forma, é importante que os professores estejam atentos a como as crianças se vêem em relação aos pares com os quais se relacionam. Para Ahlbrand e Doyle (1976), muitas vezes a criança vê a escola negativamente porque tem relações sociais ruins e estas deixam uma marca na sua personalidade, o que acaba interferindo na aprendizagem.

Juovonen e Bear (1992) interessaram-se em investigar o ajustamento social de crianças com Dificuldades de Aprendizagem e crianças sem Dificuldades de Aprendizagem em classes integradas. Os autores afirmam que a maioria dos estudos realizados sobre este tema, nos EUA, investiga crianças com DA que permanecem apenas uma parte do dia integradas na sala de aula comum, juntamente com as outras crianças sem Dificuldade de Aprendizagem. Esta situação, por si só, poderia indicar a razão de um desajustamento social, ou mesmo de um *status* sociométrico mais baixo por parte dos sujeitos com DA.

Em seu estudo, os autores investigaram o ajustamento social pela análise da escolha afetiva do teste sociométrico em 46 crianças com DA e 199 sem DA que permaneciam o tempo todo integradas numa sala de aula da 3ª série. No entanto, cumpre destacar que nas salas pesquisadas havia em média três crianças sem DA para cada criança com DA e que duas professoras cuidavam juntas da instrução da turma; uma delas mais voltada para instrução especial trabalhando em pequenos grupos com as crianças com DA e a outra voltada para instrução geral. Eram classes com finalidades especiais denominadas TAM – *team approach to mastery*. As crianças permaneciam um ano neste tipo de classe e depois voltavam para as salas regulares.

Os resultados indicaram que não há diferença na posição sociométrica ocupada entre crianças com DA e crianças sem DA. Os autores colocam que 2/3 das crianças com DA tiveram pelo menos uma escolha recíproca no Teste Sociométrico e mais da metade delas tem uma amizade com um colega sem DA.

Um outro estudo realizado e com o mesmo tipo de população (crianças com DA integradas em classes durante todo o dia) foi feito por Pavri e Luftig (2000). Estes pesquisadores trabalharam com as variáveis isolamento e *status* social de 15 crianças com DA e 68 sem DA em quatro classes de 6ª série. Escalas de comportamento e pontuações em questionários foram usados para analisar as

variáveis desejadas. Os sujeitos deveriam, por exemplo, avaliar as seguintes afirmações: “Eu sou bom para trabalhar com outras crianças; Para mim é duro fazer amigos” ou ainda escolher três colegas que poderiam ir à sua casa depois da escola.

Seus resultados, diferentemente dos apontados por Juovonen e Bear (1992) evidenciaram que as crianças com DA apresentaram mais traços de solidão e isolamento dos que os seus colegas sem DA. Os estudantes com DA também foram menos populares do que aqueles sem DA.

Harris e King (1982) investigaram a relação entre a escolha afetiva do Teste Sociométrico, problemas de comportamento e problemas de aprendizagem. Para tanto, trabalharam com 242 sujeitos apontados por seus professores como tendo problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de aprendizagem e de comportamento e não tendo nenhum problema.

Os resultados sociométricos indicam que as crianças sem problemas e aquelas com problemas de comportamento são escolhidas pelos colegas mais do que as crianças com problemas de aprendizagem e problemas de aprendizagem e comportamento. Dessa forma, concluem que as crianças com problemas de aprendizagem (com ou sem problemas de comportamento) são menos escolhidas pelos seus colegas, indicando problemas nas suas relações interpessoais.

Rydell (1989) não encontrou relação entre o julgamento do professor e o *status* sociométrico em 95 crianças da primeira série na Suécia. As dificuldades dos alunos foram avaliadas pelos professores nas seguintes áreas: leitura/escrita, desenvolvimento motor, função psicossocial e concentração. Aqueles estudantes vistos pela professora como tendo problemas, não apresentaram a tendência a isolar-se. Tal tendência somente ocorreu para os meninos com problemas no desenvolvimento da coordenação motora grossa.

Leondari (1993) comparou o autoconceito de 424 estudantes entre a terceira e a sexta série. Os sujeitos comparados eram alunos de classes regulares com rendimento normal e baixo, comparados com crianças com dificuldades acadêmicas de classes de educação especial.

Os resultados indicaram que as crianças das classes especiais valorizaram a si próprias mais negativamente do que seus pares de rendimento normal, tanto no autoconceito acadêmico como na auto-estima global. Também se classificaram

mais negativamente em relação ao autoconceito do que seus pares com baixo rendimento acadêmico. Porém, não houve diferença entre estes dois grupos em relação à auto-estima global.

Silva e Alencar (1984) investigaram 500 alunos da 4ª série buscando relacionar o autoconceito, o rendimento acadêmico, o julgamento do professor e o lugar escolhido pela criança para se sentar na sala. Seus resultados indicaram que os alunos bem-sucedidos na escola são mais otimistas e mais autoconfiantes quanto ao seu futuro desempenho.

Eles confiam na sua habilidade geral como estudantes, enquanto os alunos com baixo rendimento acadêmico se percebem como menos capazes e menos aceitos pelos outros, apresentando tendências à autodesvalorização e à autocrítica. A autopercepção dos alunos bem-sucedidos é diferente, pois, da autopercepção dos alunos malsucedidos na escola; tal diferença de percepções reflete possivelmente os padrões de experiências sociais anteriores relacionadas com a realização. (SILVA e ALENCAR, 1984, p.93)

As autoras não encontraram relação significativa entre o autoconceito do aluno e a escolha do lugar de sentar. Encontraram, todavia, uma relação altamente significativa entre o autoconceito do aluno e a avaliação do professor sobre este autoconceito.

Durrant, Cunningham e Voelker (1990) investigaram o autoconceito geral acadêmico e social em crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Seus sujeitos eram 60 crianças entre 8 e 13 anos que foram classificadas em quatro grupos: 1) sem Dificuldade de Aprendizagem e sem problemas de comportamento; 2) com Dificuldade de Aprendizagem e sem problemas de comportamento; 3) com dificuldades e com sintomas externos desta dificuldade; 4) com Dificuldades de Aprendizagem e sintomas externos e internos.

Os resultados apontaram que os grupos que não possuem problemas no comportamento têm um autoconceito mais positivo do que aqueles que possuem. As crianças sem DA não apresentaram resultados diferentes das crianças com DA sem problemas de comportamento. No entanto, a análise estatística indicou que o autoconceito social e cognitivo estão, no mínimo, fortemente relacionados a fatores comportamentais e ao desempenho acadêmico.

La Greca (1981) investigou a capacidade de estabelecer relações sociais e o desenvolvimento da auto-estima observando a posição sociométrica e as indicações dos professores. Trabalhou com 92 crianças da 3ª, 4ª e 5ª séries com inteligência normal, excluindo crianças que tivessem problemas de aprendizagem específicos. Os julgamentos dos professores referiram-se a comportamento amigável, comportamento isolado e comportamento agressivo.

Seus resultados indicaram que tal julgamento foi mais coerente com a posição sociométrica ocupada pelos meninos, sobretudo no que se refere a comportamento retraído e agressivo. Para meninas, houve concordância somente no que diz respeito ao comportamento retraído.

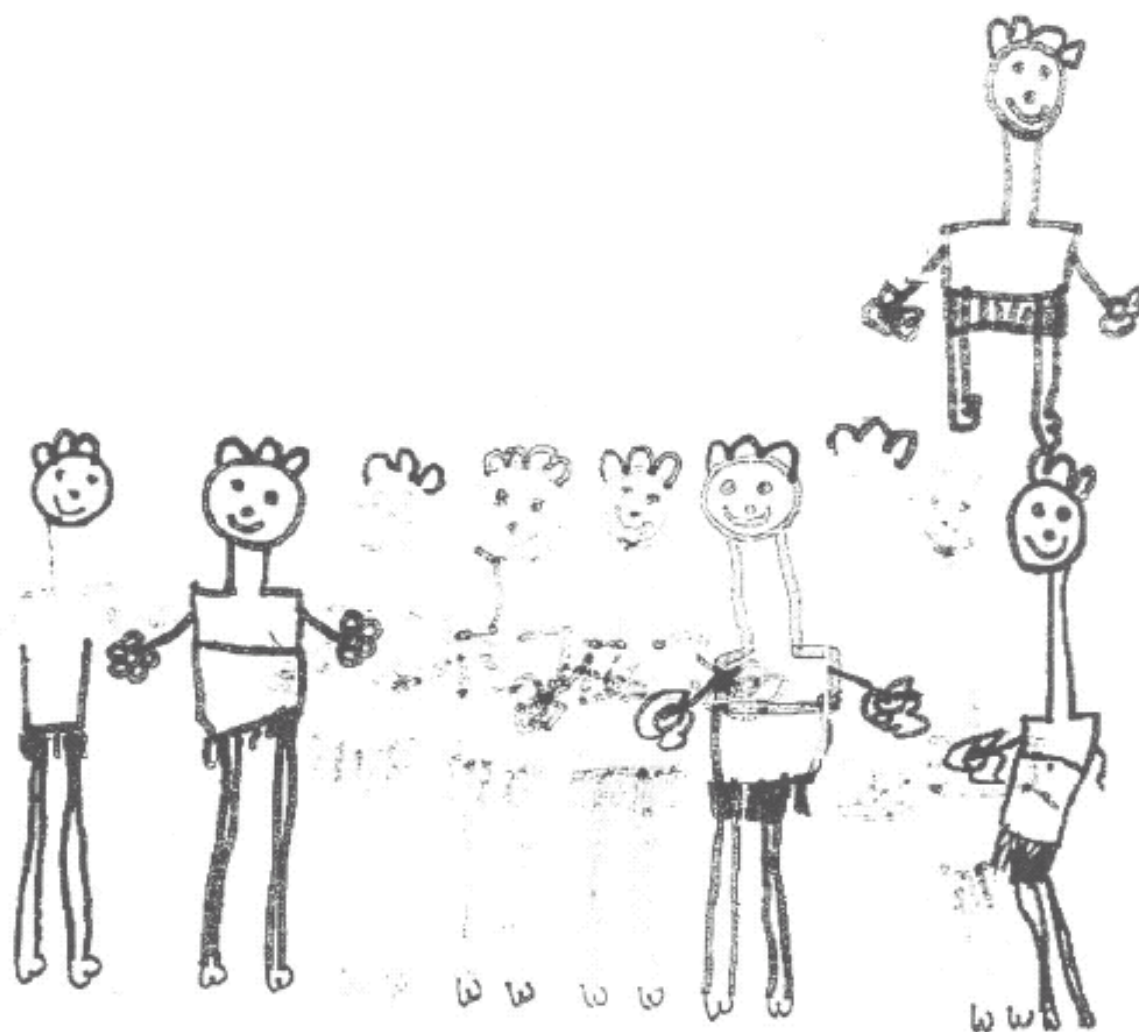
No contexto brasileiro, destacamos também o trabalho de Guerrero (2002). A autora verificou as relações entre Dificuldades de Aprendizagem na escrita, desenvolvimento cognitivo e aceitação social entre pares. Seus sujeitos foram 260 crianças com idade entre 8 e 11 anos e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a avaliação das Dificuldades de Aprendizagem na escrita, as provas piagetianas e o teste sociométrico. Seus resultados indicaram que, quanto mais avançado o desenvolvimento cognitivo do sujeito, este tende a apresentar menos ou a não apresentar Dificuldades de Aprendizagem na escrita e a ser mais aceito pelos seus pares.

Esta revisão bibliográfica evidencia que as crianças com Dificuldades de Aprendizagem e seus relacionamentos interpessoais, bem como a forma como se vêem, ou seja, os atributos e avaliações que fazem de si mesmas, têm sido objeto de vários trabalhos, sobretudo norte-americanos. Certamente, isso ocorre devido às inúmeras pesquisas e associações que se destinam ao campo das Dificuldades de Aprendizagem naquele país. Também não podemos esquecer que a Sociometria é um recurso muito utilizado nos EUA e uma das razões para isso é o fato de Moreno ter passado grande parte de sua vida lá e, portanto, ter tido a oportunidade de divulgar e sistematizar melhor suas idéias naquele contexto.

Os resultados desses trabalhos apontam, na maioria das vezes, para uma dificuldade nas relações interpessoais dos estudantes com Dificuldades de Aprendizagem, tais dificuldades, muitas vezes, em concordância com a visão dos professores desses alunos.

No presente trabalho pretendemos investigar algumas dessas variáveis e no próximo capítulo apresentaremos nosso problema de pesquisa.

CAPÍTULO 4



**"... a integração de um grupo não se realiza
sob a negação das identidades de cada um"**
Mailhiot

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nos capítulos anteriores pudemos observar a caracterização das crianças com Dificuldades de Aprendizagem e suas relações interpessoais, bem como os resultados de pesquisas sobre o tema; também foram relatadas as contribuições que os estudos sociométricos promovem em relação aos grupos e à inserção dos sujeitos nos grupos.

Lewin (*apud* Mailhiot, 1970) aponta que um grupo possui alguns traços que o identificam e que atuam diretamente sobre os indivíduos que o compõem. O primeiro deles, visto também no capítulo anterior, é que o grupo constitui um terreno sobre o qual o indivíduo se mantém, que pode ser firme, frágil, móvel... O segundo é de que o grupo é para o indivíduo um instrumento:

Isto significa que o indivíduo mais ou menos conscientemente utiliza o grupo e as relações sociais que mantém em seu grupo como instrumentos para satisfazer suas necessidades psíquicas ou suas aspirações sociais. (MAILHIOT, 1970, p.55)

O terceiro traço ou a terceira característica é a de que o grupo é uma realidade da qual o indivíduo faz parte, mesmo sendo alguém rejeitado ou isolado. Assim, os valores de cada um, suas expectativas, necessidades e aspirações encontram no grupo suas gratificações ou frustrações. Finalmente, a quarta característica é a de que o grupo é para o indivíduo um dos elementos ou um dos determinantes do seu espaço vital. “É no interior de um espaço vital, isto é, desta parte do universo social que lhe é livremente acessível que se desenvolve ou evolui a existência de um indivíduo.” (1970, p.55).

Uma pessoa adaptada socialmente é capaz de atualizar suas aspirações, atingir seus objetivos pessoais sem romper com os laços funcionais que mantém com a realidade coletiva ou com o campo social no qual se insere.

Considerando estas idéias e os problemas vistos que podem acompanhar uma criança com Dificuldades de Aprendizagem, julgamos oportuno refletir sobre

as relações interpessoais que estas crianças estabelecem no contexto escolar. Como tais relações estão? Será que essas crianças têm um bom desenvolvimento social? Será que há oportunidades para isso? Como está o desenvolvimento dos seus papéis complementares de amigo e o de aluno? Será que elas realmente estão tendo a oportunidade de desenvolvê-los e enriquecê-los?

As crianças com DA, independente das causas, estão vivendo uma situação de fracasso na escola e isso pode acarretar em inaptações sociais. As experiências constantes de insucesso podem gerar fugas de situações que envolvam o aprender, ansiedade, depressão, reações de fúria, insegurança e outros. De qualquer modo, essas crianças tendem a isolar-se socialmente e, com frequência, sofrem de solidão, bem como de baixa auto-estima (SMITH e STRICK, 2001, p.16).

A metodologia de pesquisa empregada no presente estudo caracteriza-se pela pesquisa não-experimental ou *ex post facto* (KERLINGER, 1979). Neste tipo de pesquisa não há manipulação nem controle de variáveis, uma vez que o fato é investigado após sua ocorrência. Portanto, nossa proposta metodológica consiste num trabalho diagnóstico e não de intervenção.

Problema

O fracasso escolar ocorre não somente no nível da repetência e da evasão, ele ocorre também toda vez que a escola não consegue cumprir o seu papel social de formação. A escola e seus professores devem trabalhar no sentido da formação e construção do conhecimento por seus alunos, promovendo o seu desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e motor. Quando um aluno apenas decora fórmulas ou mecaniza conteúdos que ele próprio não consegue relacionar com o seu cotidiano; a escola também está fracassando. E isso pode ocorrer mesmo quando o aluno tem sucesso nela, ou seja, seu rendimento acadêmico é alto.

Se uma criança tem alguma dificuldade, ou por lacunas no seu desenvolvimento anterior, por falta de oportunidades de interação com o meio ou

até mesmo por problemas mais sérios, como por exemplo, os de tipo orgânico, ela não pode ser colocada de lado na sala de aula.

Essa criança deve ser alvo do professor, pois na ausência de um trabalho mais adequado às necessidades dela, as lacunas e dificuldades só tendem a aumentar e outros aspectos do desenvolvimento poderão ser afetados. Caso esses problemas aumentem, a criança passa a ser deixada de lado e o seu fracasso fica, muitas vezes, estampado no rosto do professor, que aos poucos vai desistindo de desafiá-la, passando a não acreditar mais nas capacidades dela.

Será que uma criança assim é bem aceita pelos seus pares? Será que os demais colegas a escolhem, por exemplo, no momento de realizar uma tarefa? E para jogar ou brincar? Crianças vistas por seus professores como alunos com Dificuldades de Aprendizagem estão incluídas na sala de aula?

Foram estas questões que nos direcionaram para a realização da presente pesquisa. Adotamos o referencial Moreniano, buscando na Sociometria a instrumentação necessária para a avaliação das relações que ocorrem no grupo.

Nesse sentido, nosso problema de pesquisa pode ser assim formulado:

Qual a posição sociométrica observada em alunos com queixa de Dificuldades de Aprendizagem na inter-relação com os demais colegas da sua sala, conforme a análise dos resultados de um Teste Sociométrico Objetivo?

Justificativa

Atualmente, é comum o professor fazer um diagnóstico precoce e encaminhar seu aluno para um psicopedagogo, psicólogo ou outros profissionais, como se o problema fosse só da criança ou de sua família.

Todavia, qual é o papel da escola e dos professores em relação a esses alunos? A metodologia, o currículo, as atividades utilizadas em sala de aula

devem vir ao encontro do desenvolvimento do aluno. Para isso, é importante que o professor conheça bem como se dá este desenvolvimento a fim de favorecê-lo.

O professor deve também criar as condições necessárias para que os alunos se desenvolvam e precisa estar atento às questões emocionais e sociais, e não somente cognitivas. Sobre isso Fonseca (1995) aponta que

... um número importante de crianças e jovens que experimentam dificuldades na aula, e que conseqüentemente sofrem de rejeição e isolamento social, podem ultrapassá-las através de uma adequada instrução ou intervenção... (p.75).

É preciso estar atento às interações que se estabelecem entre os alunos, sobretudo em relação àqueles que possuem DA. Sua exclusão ou rejeição pelos demais colegas pode agravar o problema gerando dificuldades emocionais e sociais sérias, bem como a composição de uma imagem bastante negativa.

Se o sujeito está com um problema de aprendizagem, isso é um provável indício de que a forma de se vincular ao objeto de conhecimento não é 'eficaz' – o que não permite que ele possa se apropriar positivamente do que construiu. Isso faz com que tenha muitas frustrações no processo de aprendizagem, pois não há uma harmonia entre a solicitação e a resposta. Conseqüentemente, se estabelece um círculo vicioso: como o sujeito tem uma forma de se vincular aos objetos de conhecimento que não é "eficaz", ele tem dificuldade para realizar as coisas e recebe de volta uma imagem negativa dele mesmo, o que só aumenta o descrédito em si próprio, além de impossibilitar a reconstrução do vínculo com o objeto de conhecimento (AMARAL, 2001, p.68).

Nesse sentido, o resgate das trocas entre os pares, sobretudo da qualidade destas trocas, pode favorecer o desenvolvimento desta criança que acaba tendo um referencial nos próprios amigos. Uma criança que nunca é escolhida por ninguém, nem para brincar e nem para realizar uma tarefa, acaba assumindo uma posição de exclusão que poderá prejudicá-la na sua adaptação escolar e social.

Dessa maneira, justificamos também o problema de pesquisa apresentado acreditando que o Teste Sociométrico, bem como a análise do Sociograma, podem fornecer aos professores dados importantes sobre estas crianças. A partir

destes dados, os professores podem reorganizar a sala, por exemplo, mudando os lugares em que os alunos sentam, promovendo trabalhos em grupos, provocando a interação, realizando atividades que envolvam o conhecimento entre todos, bem como o respeito e a solidariedade, entre muitas outras ações.

O resgate e a valorização destas relações que se criam entre os colegas certamente constituem fontes enormes de crescimento para todos os envolvidos, além de auxiliar o aluno com DA a ser tolerante com o próprio erro; observar nos outros o contato com a função positiva da ignorância; a capacidade de resignação às regras, só para citar alguns exemplos. (AMARAL, 2001).

Nos tempos atuais muito se tem discutido sobre a inclusão do aluno com necessidades especiais. Este debate procura enfatizar também a necessidade de se ter uma escola de qualidade para **todos**. E as crianças com Dificuldades de Aprendizagem, será que estão incluídas? Como nos diz Mantoan (2002):

A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a incompetência do aluno, o qual sofre as conseqüências de um jogo desigual, de cartas marcadas pelo autoritarismo e poder arcaico do saber escolar (p.80).

O espírito de solidariedade, igualdade, o respeito e acolhimento pelas diferenças iniciam-se nas primeiras relações que estabelecemos, e a escola é um lugar onde a pluralidade e a multiplicidade estão presentes. No entanto, é preciso considerar tais questões como metas e objetivos educacionais muito mais que a simples apropriação dos conteúdos sistematizados e a intensa competitividade que se impõe ao aluno. "...a inclusão assinala para a construção de experiências, de solidariedade entre os alunos, que se expressam como altamente educativas e favorecedoras de seu desenvolvimento individual e social" (ZYCH, 2003, p.31).

Dessa forma, a escola deve auxiliar seus alunos a acolherem-se e respeitarem-se nas diferenças, nas diversidades, trabalhando sempre o respeito mútuo, a cooperação e a igualdade, ensinando-os a reconhecer no outro a plenitude e a singularidade, a despeito de suas diferenças.

... o que se espera da escola é que seus planos se definam por uma educação para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que se dispõe a reconhecer as diferenças, a interdependência, a complementaridade entre as pessoas. (MANTOAN, 2002, p. 85).

Portanto, se os nossos sujeitos com queixa de Dificuldade de Aprendizagem, demonstram estar excluídos, pois são pouco ou nada escolhidos na avaliação sociométrica, talvez possamos pensar que a meta da inclusão esteja longe de ser alcançada.

Objetivos

Os objetivos da presente pesquisa podem ser assim formulados:

Objetivo Geral:

Aplicar e analisar os resultados de um Teste Sociométrico numa sala de aula nos meses de junho e setembro do ano letivo e investigar a posição sociométrica ocupada pelas crianças com Dificuldades de Aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- 1) Investigar se há diferenças ou semelhanças nas posições ocupadas por crianças com Dificuldades de Aprendizagem conforme o critério sociométrico apresentado;
- 2) Relacionar a posição sociométrica ocupada pelos alunos com observações realizadas pela professora;
- 3) Analisar o histórico escolar dos alunos da sala pesquisada;
- 4) Relacionar a posição sociométrica ocupada pelos alunos com os dados obtidos no histórico escolar;
- 5) Verificar, por intermédio de depoimentos coletados com os alunos da sala, como os sujeitos vêem sua relação com os demais membros do grupo.

Sujeitos

Nossos sujeitos foram alunos de uma 4ª série da rede pública. A sala de aula escolhida foi indicada pela professora como uma sala que possuía crianças com Dificuldades de Aprendizagem, dessa forma, os sujeitos foram caracterizados pela queixa de Dificuldade de Aprendizagem.

Optamos por trabalhar com alunos da 4ª série pois, por volta dos 10 anos, idade em questão, e a medida em que a criança avança no período das operações concretas, seu pensamento centra-se menos na aparência externa e ela começa a considerar não somente os atributos perceptivos dos outros, mas também características ligadas às próprias crenças, à qualidade de seus relacionamentos e traços internos e gerais da personalidade. Na 4ª série, as exigências sociais também estão mais acentuadas, a criança está crescendo e iniciando uma vida mais independente da família, tendo que estabelecer relações afetivas e sociais. Como diz Hidalgo e Palacios, 1995:

Assim como ocorre com os aspectos psíquicos, a criança vai descobrindo e elaborando a dimensão social de seu eu. Com mais freqüência do que antes, as crianças dessas idades descrevem a si mesmas como membros de determinados grupos sociais ou familiares, mas além disso, as relações sociais não mais se limitam a simples conexões entre as pessoas, mas, conforme vai-se aproximando a adolescência, a criança começa a conceptualizar seu eu em termos de sentimentos interpessoais e da qualidade desses sentimentos (p.245)

Uma outra razão para a escolha de uma 4ª série é que, neste momento de escolarização, a referência do professor ainda é bastante forte para os alunos. Acreditamos que os julgamentos da professora, mesmo que não explicitados diretamente para as crianças, acabam por influenciar as idéias delas também, uma vez que, as próprias atitudes do mestre: um olhar, um gesto, a escolha de um ajudante, já refletem seu pensamento. Nesta etapa de escolaridade é comum

haver poucos ou até mesmo somente um professor cuidando de todo o trabalho. No caso específico da escola pesquisada, os alunos tinham aulas apenas com uma professora e um voluntário para aulas de educação física. Portanto, as experiências vividas eram, em sua maioria, comandadas pela mesma pessoa. Acreditamos que escolher salas de série posteriores, com mais professores atuando, dificultaria a coleta do julgamento destes professores. Esses julgamentos poderiam ser conflitantes, por exemplo a opinião de um professor de matemática poderia ser diferente da opinião de um professor de português em relação à mesma criança. A aplicação do Teste Sociométrico, sobretudo em relação à escolha intelectual, também ficaria comprometida, pois os sujeitos poderiam se escolher fazendo relações com uma ou outra disciplina, o que introduziria mais uma variável para o estudo. Dessa forma, por exemplo, se aplicássemos o teste durante uma aula de português, os alunos poderiam escolher os colegas para realizar as tarefas levando em consideração o desempenho nesta matéria. Destaca-se também que a grade curricular a partir da 5ª série acaba ficando mais dividida, facilitando para os colegas a caracterização das dificuldades de um aluno em uma ou outra disciplina, o que poderia interferir na escolha intelectual na aplicação do Teste Sociométrico.

Procedimentos

Passamos agora a descrever os procedimentos adotados para a realização da presente pesquisa.

Inicialmente realizamos a pesquisa bibliográfica referente aos temas Sociometria e Dificuldades de Aprendizagem. Esta etapa do trabalho permitiu-nos aprofundar nossos conhecimentos na teoria de Moreno e nos trabalhos desenvolvidos no campo das DA. Em seguida, objetivando uma definição maior para o nosso problema de pesquisa e também a avaliação da metodologia que nos propúnhamos a empregar, realizamos um estudo piloto numa 4ª série da rede municipal de Limeira.

A classe tinha 31 alunos e a professora nos apontou 6 como tendo dificuldades de aprendizagens. O Teste Sociométrico foi aplicado na turma, e, a configuração do Sociograma apontou para o baixo ou nenhum número de eleições que estas crianças recebiam dos seus colegas, tanto no critério afetivo (Quem você escolheria para passear?) quanto no intelectual (Quem você escolheria para fazer uma lição?). Estes resultados foram apresentados no nosso Exame de Qualificação, ocasião em que o problema de pesquisa e a proposta metodológica que apresentamos aqui foram definidos. Partimos então, em busca da escola e da classe a ser pesquisada.

Primeiramente, estabelecemos um contato inicial com a coordenadora pedagógica da escola que solicitou aos professores a indicação de alunos com Dificuldades de Aprendizagem. Vários professores candidataram-se para fazer parte da pesquisa, afirmando que em suas salas havia crianças com DA. No entanto, buscávamos uma sala que apresentasse de 10 a 20% de crianças nestas condições, uma vez que, nosso objetivo era justamente avaliar sua inclusão no grupo, e, um percentual muito maior ou menor do que este poderia comprometer a coleta. A classe escolhida apresentou, inicialmente, 30 alunos, sendo 5 com queixa de dificuldade apresentada pela professora. A escola é pública e municipal e está localizada no município de Cosmópolis – SP.

O Teste Sociométrico foi aplicado duas vezes durante o ano letivo de 2003.

No início do mês de junho foi realizada a primeira aplicação juntamente com a coleta das primeiras observações da professora sobre a sala. Para estas observações, a professora preencheu uma tabela, avaliando seus alunos conforme o desempenho acadêmico e o relacionamento interpessoal, utilizando conceitos que variaram de péssimo a ótimo (*vide* mais detalhes no próximo capítulo). No início do mês de julho foi feita a análise do histórico escolar dos alunos do segundo bimestre letivo, bem como dos anos anteriores de escolarização.

No segundo semestre, no final do mês de setembro, a professora preencheu novamente a tabela e o teste foi reaplicado. Após esta aplicação, foram

coletados os depoimentos (*vide* Anexo) de todas as crianças da sala. Para a obtenção destes depoimentos, os alunos foram convidados a realizar uma redação na qual tiveram que discorrer sobre o seguinte tema:

Como é sua relação de amizade com seus colegas de classe?

Posteriormente, procedemos à coleta das informações sobre as notas das crianças no terceiro bimestre (histórico escolar).

A análise dos dados obtidos, bem como as conclusões a que chegamos serão apresentadas nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 5



**"o pai criou o universo para todos e fez seus
espaços tão imensos que todos podem nascer e
viver"
Moreno**

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme relatado no capítulo anterior, nossos procedimentos para a coleta dos dados da pesquisa constaram basicamente de duas etapas, em concomitância com as duas aplicações do Teste Sociométrico. Nesse sentido, dividiremos a apresentação dos resultados em dois momentos.

Primeiro Momento

A sala escolhida para a realização da pesquisa estava no início do nosso trabalho (maio de 2003) com 30 alunos, dentre eles cinco apontados pela professora como crianças com Dificuldades de Aprendizagem. Até julho, 19 alunos haviam completado 10 anos e 11 alunos irão completar 11 anos até o final do ano.

Inicialmente, no mês de maio, tivemos uma conversa com a professora que nos informou sobre o número de alunos com DA, permitindo a escolha da sala. Retornamos à escola em junho e solicitamos à professora que preenchesse uma tabela na qual colocaria sua concepção em relação à criança no que se refere ao desempenho acadêmico e ao relacionamento interpessoal, atribuindo um conceito entre péssimo, regular, bom, muito bom e ótimo. A professora deveria também indicar as crianças que ela considerava terem Dificuldades de Aprendizagem.

O preenchimento desta tabela teve por objetivo documentar as impressões que a professora tem dos alunos, a fim de relacioná-las, posteriormente, com a posição sociométrica ocupada por eles.

Os conceitos atribuídos encontram-se na tabela a seguir. Os alunos indicados como tendo Dificuldades de Aprendizagem correspondem aos números 5, 9, 13, 28 e 29 e estão assinalados em amarelo.

Aluno	Relacionamento Interpessoal	Desempenho Acadêmico
1	MB	B
2	O	O
3	MB	MB
4	MB	O
5	MB	R
6	R	MB
7	MB	R
8	MB	O
9	MB	R
10	B	B
11	MB	O
12	MB	O
13	MB	R
14	B	B
15	MB	O
16	B	B
17	MB	B
18	MB	O
19	MB	R
20	O	MB
21	O	B
22	B	B
23	MB	MB
24	MB	MB
25	O	O
26	MB	O
27	MB	R
28	B	P
29	R	P
30	B	MB

Tabela 2: Classificação da professora em relação ao relacionamento interpessoal e ao desempenho acadêmico dos alunos conforme os critérios: P: péssimo; R: regular; B: bom; MB: muito bom; O: ótimo.

Após o preenchimento da tabela, tivemos o primeiro contato com a turma. Fomos à sala para nos apresentarmos e dizer que nos encontraríamos algumas vezes durante o ano. Informamos ao grupo que estávamos ali para conhecê-los melhor. Tivemos uma conversa informal, todos disseram seus nomes e o que mais gostavam de fazer quando não estavam na escola.

O objetivo deste primeiro contato foi o de atender às recomendações que Moreno faz para a aplicação do Teste Sociométrico. Essas recomendações apontam

para a necessidade do envolvimento do sujeito na aplicação, caracterizando sua disposição e interesse, bem como a escolha de um critério de medida que seja preciso.

A maioria dos alunos relatou que gostava muito de ir ao Shopping da cidade. Como todos conheciam este lugar, optamos por formular o critério afetivo da seguinte forma: “Escolher alguém da sala para passear com você no Shopping” – conforme veremos mais adiante.

No dia da aplicação, ao chegarmos na sala, as crianças mostraram-se empolgadas e nos receberam muito bem. Perguntamos se havia alguém que não gostaria de participar. Todos os alunos quiseram participar. Solicitamos que todos guardassem seus materiais, apenas deixando sobre a mesa lápis e borracha. Informamos que poderiam mudar de lugar caso desejassem e pedimos que não deixassem os colegas que estavam ao lado verem o que fariam dali por diante. Entregamos uma folha conforme o modelo a seguir:

NOME: _____

1 _____

2 _____

Figura 6: Modelo de folha entregue por ocasião da aplicação do Teste Sociométrico.

Primeiramente, orientamos os alunos a preencherem seus nomes no alto da folha. Em seguida, pedimos que imaginassem que iriam fazer um passeio bem gostoso, que iriam ao Shopping da cidade. Seria um passeio bem agradável e para realizá-lo poderiam escolher um colega da sala para acompanhá-los. Pedimos que pensassem atentamente sobre quem gostariam de levar neste passeio e escrevessem o nome deste colega à frente do número 1 contido na folha. Quando todos terminaram,

informamos que poderiam levar também um outro colega da sala para este passeio e orientamos que pensassem sobre quem gostariam de levar escrevendo o nome à frente do número 2. As folhas foram recolhidas.

Em seguida, distribuímos outra folha idêntica à primeira e, após colocarem o nome, pedimos a todos que imaginassem que a professora da sala havia solicitado uma tarefa escolar. Eles deveriam fazê-la e precisariam estudar muito, mas poderiam escolher uma pessoa para fazer esta tarefa com eles. Pedimos que escolhessem qual colega da sala eles gostariam que os ajudassem na realização da tarefa e escrevessem o nome deste colega à frente do número 1. Depois, informamos que poderiam escolher outro colega e que deveriam colocar o nome à frente do número 2. As folhas foram recolhidas.

É importante destacar que a primeira reflexão que as crianças fizeram refere-se a um critério de escolha sociométrica afetiva e a segunda a um critério de escolha sociométrica intelectual. Solicitar a escolha afetiva em primeiro lugar não ocorreu ao acaso. Certamente, quando propomos a escolha intelectual primeiro, temos a forte influência das relações afetivas nas opções dos sujeitos. Pudemos constatar isso durante a aplicação e a apresentação da questão intelectual, quando ouvimos uma criança dizer “Devemos escolher alguém bem inteligente”.

As crianças envolveram-se com a atividade, preocupando-se em esconder o que escreviam dos demais e rindo bastante no momento da apresentação das duas situações. Ao final da aplicação, quando nos despedimos, ouvimos reclamações sobre a rapidez do nosso encontro e perguntas sobre quando voltaríamos a nos encontrar o que, no nosso entendimento, evidenciou o envolvimento da turma.

Conforme apontamos no segundo capítulo, Moreno e muitos outros autores utilizavam-se do Teste Sociométrico para o tratamento dos grupos avaliados, buscando a reorganização da dinâmica grupal. Este não é nosso objetivo, pois não pretendemos tratar o grupo pesquisado, mas sim compreender as relações que são estabelecidas, embora acreditemos que outros interessados possam utilizar nosso trabalho para desenvolverem um estudo deste tipo. Dessa forma, o Teste Sociométrico foi aqui utilizado apenas com fins de diagnóstico.

O Teste foi aplicado na sala durante o período normal de aula, no final do mês de junho. Dos 30 alunos, apenas os números 19 e 20 faltaram no dia da aplicação.

Por meio da análise dos Sociogramas observamos que o grupo da 4ª série em questão mostra-se bem inter-relacionado, sobretudo na primeira escolha intelectual. Não há indivíduos isolados, isto é, que não escolhem e nem são escolhidos por ninguém. Entretanto, é importante destacar que a própria situação de aplicação poderia inibir uma criança que não quisesse escolher nenhum colega; isso porque distribuíamos e recolhíamos as folhas, aguardávamos que todos preenchessem o material após as instruções, enfim, utilizamos uma dinâmica que poderia gerar constrangimentos para uma criança em entregar a folha em branco, ainda que nada tivesse sido mencionado sobre não escolher ninguém.

Observando os Sociogramas, é possível notar a presença de estrelas – elementos que possuem várias escolhas, bem como a presença de elementos que não são escolhidos por ninguém o que pode indicar algum nível de rejeição.

Note-se também que, em todos os critérios, há os agrupamentos conforme o sexo, ou seja, meninos escolhem em sua maioria outros meninos e meninas escolhem outras meninas. Tal fato está em consonância com os apontamentos de Freud sobre o estágio de latência. Segundo ele, dos 5 aos 12 anos, as interações das crianças com os amigos são quase exclusivamente com membros do mesmo sexo. Isso ocorre devido à uma extensão da identificação com o progenitor do mesmo sexo.

Passemos agora à apresentação dos Sociogramas:

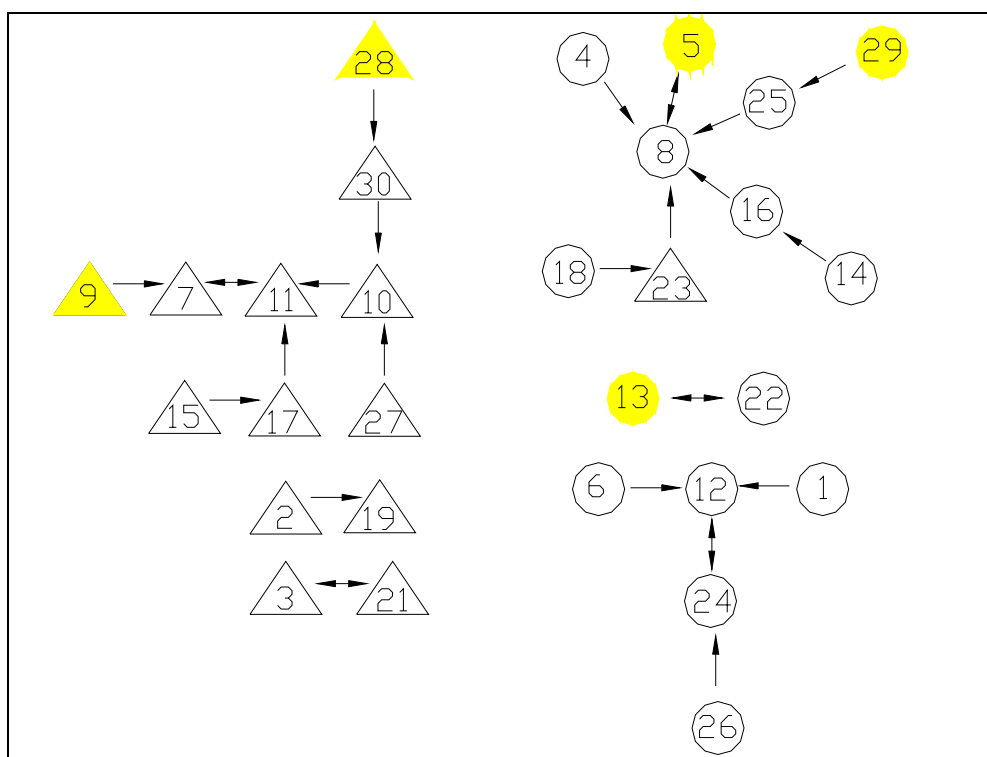


Figura 7: Sociograma da primeira escolha do critério afetivo.

Podemos observar que todas as crianças com queixa de DA estão entre os que tiveram baixa escolha. Três entre eles, o 9, o 28 e o 29 não tiveram nenhuma escolha e os outros dois, o 5 e o 13, foram escolhidos em reciprocidade com o colega da sua escolha; o que talvez esteja relacionado com uma capacidade de relacionamento interpessoal muito boa conforme apontada pela professora.

Note-se também o número 8 como uma estrela com cinco escolhas, classificada pela professora com MB (Muito Bom) em relacionamento interpessoal. Há a presença de pares: números 3 e 21; 13 e 22. As demais escolhas ficaram distribuídas pelos membros do grupo, destacando-se apenas os números 11 e 12, ambos com três escolhas cada um e também com julgamento MB para relacionamento interpessoal.

O Sociograma da segunda escolha do critério afetivo caracterizou-se da seguinte forma:

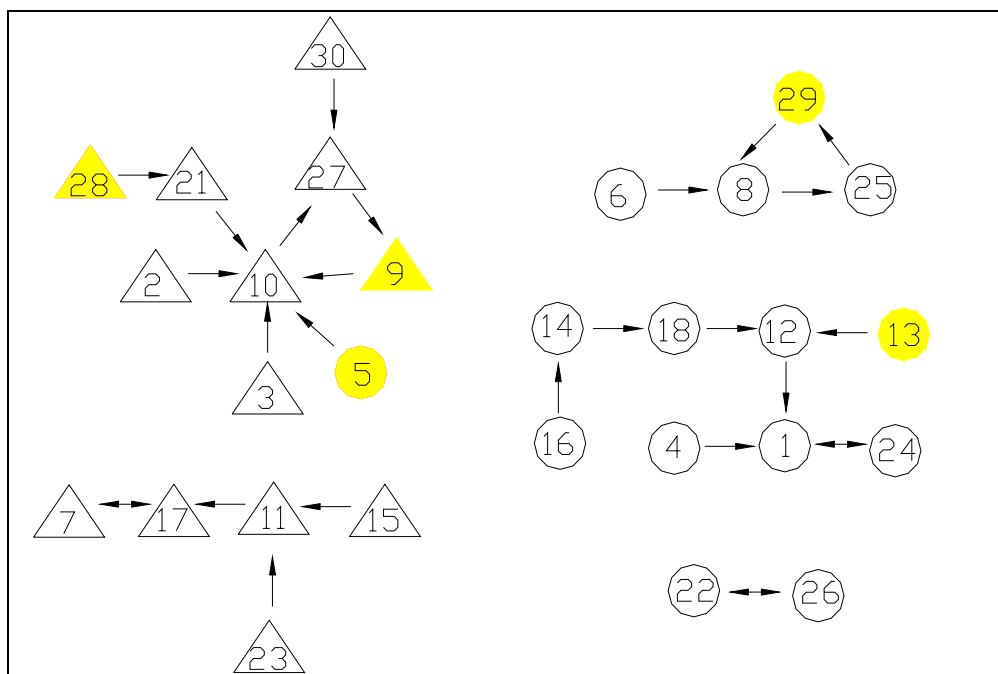


Figura 8: Sociograma da segunda escolha do critério afetivo.

Ainda na segunda escolha as crianças com queixa de DA concentraram-se entre os de pouca ou nenhuma escolha. Os números 5, 13 e 28 não foram escolhidos. O 9 e o 29 foram apenas uma vez cada.

Observamos também que o número 10 assumiu a posição de estrela com cinco escolhas, apesar de ser classificado pela professora com Bom em relacionamento interpessoal. Há também a presença de um par entre os números 22 e 26.

As demais escolhas, assim como no primeiro Sociograma afetivo, ficaram distribuídas pelo grupo.

Passemos agora à análise a partir da escolha intelectual.

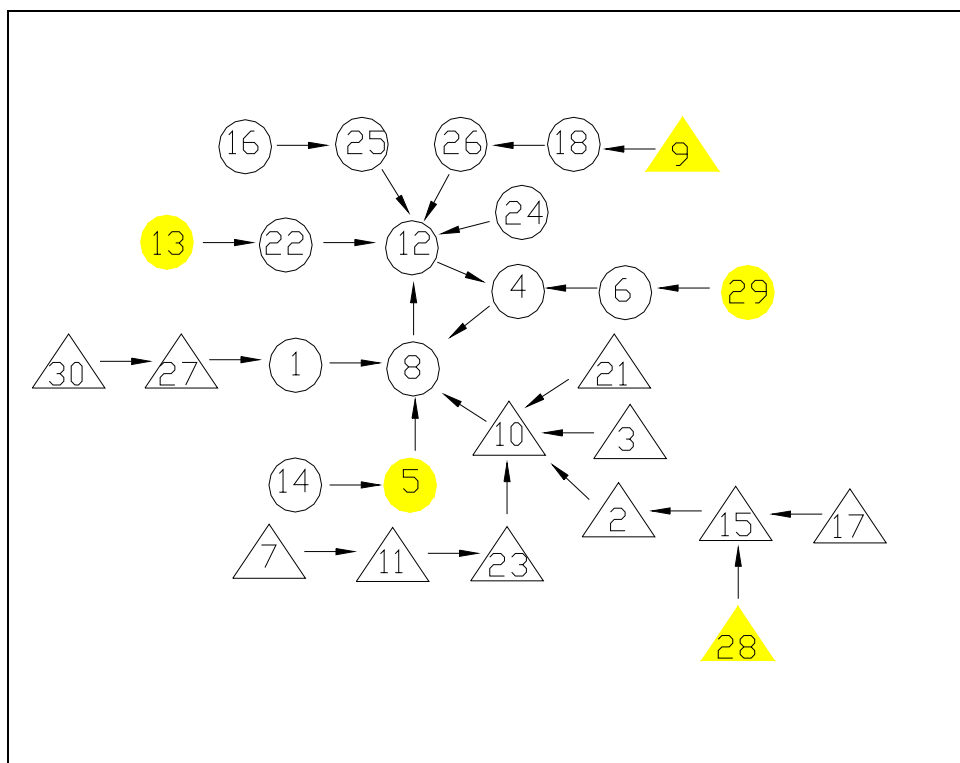


Figura 9: Sociograma da primeira escolha do critério intelectual.

Nesta primeira escolha percebemos o grupo bem inter-relacionado, todavia das crianças com DA, somente o número 5 recebeu uma escolha.

Note-se o número 12 como estrela (cinco escolhas), seguido dos números 8 e 10 com quatro escolhas cada um. Os números 8 e 12 são vistos pela professora com desempenho acadêmico Ótimo, o 10 por sua vez tem conceito Bom.

Na segunda escolha do critério intelectual o Sociograma formado ficou assim:

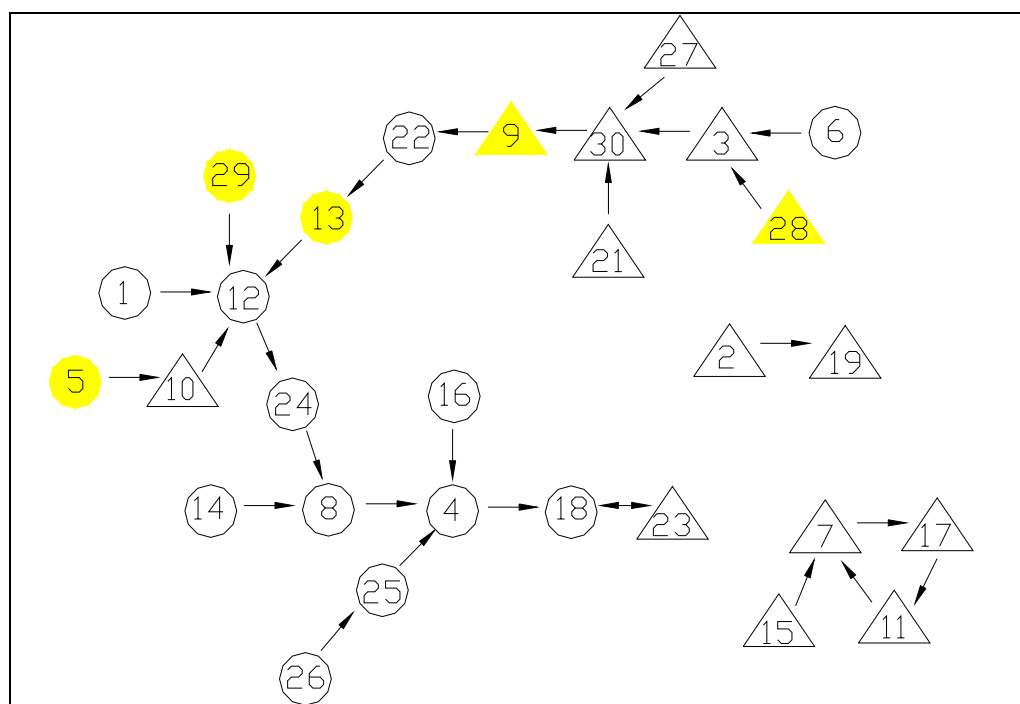


Figura 10: Sociograma da segunda escolha do critério intelectual.

Nesta segunda opção observa-se uma maior distribuição das escolhas feitas pelos alunos. O número 12 continuou como estrela (quatro escolhas), acompanhado pelo 4 (três escolhas).

Das crianças com queixa de DA, o número 13 recebeu uma escolha do número 22, a mesma recebida no critério afetivo. Os demais não foram escolhidos, com exceção do número 9 que recebeu uma escolha.

Na tabela a seguir, apresentamos o número de escolhas nos critérios afetivo e intelectual que cada aluno recebeu:

Aluno	Critério Afetivo		Total	Critério Intelectual		Total	Total Geral
	1ª Escolha	2ª Escolha		1ª Escolha	2ª Escolha		
1	-	3	3	1	-	1	4
2	-	-	-	1	-	1	1
3	1	-	1	-	2	2	3
4	-	-	-	2	3	5	5
5	1	-	1	1	-	1	2
6	-	-	-	1	-	1	1
7	2	1	3	-	2	2	5
8	5	2	7	4	2	6	13
9	-	1	1	-	1	1	2
10	2	5	7	4	1	5	12
11	3	2	5	1	1	2	7
12	3	2	5	5	4	9	14
13	1	-	1	-	1	1	2
14	-	1	1	-	-	-	1
15	-	-	-	2	-	2	2
16	1	-	1	-	-	-	1
17	1	2	3	-	1	1	4
18	-	1	1	1	2	3	4
19	1	-	1	-	1	1	2
20	-	-	-	-	-	-	-
21	1	1	2	-	-	-	2
22	1	1	2	1	1	2	4
23	1	-	1	1	1	2	3
24	2	1	3	-	1	1	4
25	1	1	2	1	1	2	4
26	-	1	1	1	-	1	2
27	-	2	2	1	-	1	3
28	-	-	-	-	-	-	-
29	-	1	1	-	-	-	1
30	1	-	1	-	3	3	4

Tabela 3: Número de escolhas recebidas pelos alunos por ocasião da aplicação do primeiro Teste Sociométrico.

Os dados desta primeira aplicação chamam-nos a atenção para vários pontos que gostaríamos de destacar. Todas as crianças com DA são pouco escolhidas – apenas três alunos com DA (números 5, 9 e 13) alcançam duas escolhas, uma no critério afetivo e outra no intelectual, sendo que a escolha recebida pelo número 13 no critério intelectual é a mesma do critério afetivo. É importante observar que aqueles que não são escolhidos por ninguém ou somente pelos membros do grupo com quem se relacionam, são casos possíveis de rejeição. Tal fato necessita de uma observação

mais cuidadosa do grupo em diferentes momentos e atividades, mas não deixa de ser um alerta para os professores.

Nesse sentido, é importante notar também que outras crianças não apresentadas como tendo DA, têm poucas escolhas pelo grupo: por exemplo os números 2, 6, 14, 15, 16, 19, 21 e 26. Os motivos para uma rejeição são inúmeros e o professor de posse de um Sociograma da sua turma, certamente terá condições de compreender e analisar melhor os fatos, podendo e devendo inclusive atuar em prol da criança. Entretanto, nosso foco centra-se no fato de que dos 25 alunos que não têm DA, 13 possuem quatro ou mais escolhas dos colegas e nenhum dos alunos com DA atinge sequer três escolhas.

Das duas crianças que não tiveram nenhuma escolha, uma tem DA. A outra criança que não teve escolha, faltou no dia da aplicação, o que por si só pode ter influenciado a eleição dos colegas, lembrando o ditado: “quem não é visto, não é lembrado”. Ressalte-se porém que ao aplicarmos o teste, lembramos, juntamente com os alunos presentes, dos colegas que não estavam e deixamos claro que, como faziam parte da sala, estes também poderiam ser escolhidos.

Quando enfocamos as escolhas nos dois critérios, observamos também que há mudanças nas opções feitas pelos alunos. Assim, por exemplo: os números 4 e 12 têm mais escolhas no critério intelectual do que no afetivo; correspondendo à impressão da professora de MB (Muito Bom) para relacionamento interpessoal e O (Ótimo) para desempenho acadêmico. Já com o número 11, por exemplo, ocorre o inverso, ele tem mais escolhas afetivas do que intelectuais e a professora o classifica com MB em relacionamento interpessoal e O (Ótimo) em desempenho acadêmico.

Este fato remete-nos também a uma outra questão. Nem sempre o julgamento da professora corresponde a como o aluno é visto pelos colegas, tal como nos resultados encontrados por Rydell (1989) e La Greca (1981) citados no capítulo três. Assim por exemplo: o número 10 que é visto com Bom para relacionamento interpessoal e desempenho acadêmico tem, no total, 12 escolhas, bem mais que outras crianças melhores classificadas pela professora. Já o inverso também ocorre, por

exemplo, o número 2 só tem uma escolha no critério intelectual, mas tem O (Ótimo) tanto para desempenho acadêmico, como para relacionamento interpessoal.

O julgamento da professora sobre as crianças com DA é coerente com o que mostra a aplicação do teste em relação ao desempenho acadêmico. Nesse sentido, essas crianças são pouco escolhidas para fazer a lição. Além disso, algumas dessas crianças que têm Muito Bom para relacionamento interpessoal, têm apenas uma escolha afetiva, é o caso dos números 5, 9 e 13. Observando tal fato, arriscamo-nos a dizer que, não ter um bom rendimento na escola, interfere em todos os aspectos que vão reger as interações sociais estabelecidas.

Além dos conceitos atribuídos pela professora em relação ao desempenho acadêmico e ao relacionamento interpessoal, optamos também por realizar uma análise do histórico escolar da turma. A análise destes dados ocorreu porque nossos sujeitos alvos eram as crianças com DA. Todavia, conforme apontamos anteriormente, era a professora que fazia a indicação da dificuldade e, portanto, nossos sujeitos tinham uma queixa de DA. Como não procedemos a uma avaliação psicopedagógica a fim de saber se realmente há ou não DA, decidimos por realizar a análise do histórico.

Apesar dos dados contidos no histórico serem também fruto de uma avaliação da professora, optamos por colocá-los aqui como mais uma constatação do baixo rendimento da criança, que pode ou não caracterizar uma DA, mostrando que há relação entre o desempenho acadêmico do aluno e a observação que a professora faz sobre este desempenho na tabela.

Segundo o regimento comum das unidades escolares municipais de Cosmópolis (Cosmópolis, 1998) o desempenho escolar dos alunos deve ser apresentado em forma de conceitos, conforme os critérios a seguir:

- ❑ MUITO BOM (MB), equivale a nota entre oito e dez. Segundo o regimento, com este conceito o aluno evidencia, de modo plenamente satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo educativo.
- ❑ BOM (B), equivale a nota entre cinco e sete. O aluno evidencia, de modo satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo educativo.

- INSUFICIENTE (I), equivale a nota entre zero e cinco. O aluno evidencia, de modo não satisfatório, os avanços necessários à continuidade do processo educativo.

Os conceitos atribuídos aos alunos no segundo bimestre, ocasião em que a primeira parte dos dados foram coletados, podem ser vistos na tabela 4 (vide Anexo 1). Quando fomos coletar estes dados descobrimos que o número 19 havia sido transferido.

As notas do histórico escolar confirmam as observações da professora. As crianças com DA têm I em pelo menos uma disciplina e poucos conceitos MB. As crianças que têm os piores conceitos, como os números 28 e 29, tiveram também menos escolhas no teste do que as outras crianças com DA que têm conceitos um pouco melhores.

Em nosso entendimento, quando uma criança vai mal na escola, ela acaba sendo excluída pelo grupo e era isso que pretendíamos mostrar em relação às crianças com DA. No entanto, conforme dissemos anteriormente, há outras crianças que tiveram poucas escolhas. Algumas destas crianças tinham B em desempenho acadêmico, segundo a professora. Parece-nos relevante ressaltar que a análise do histórico apontou que estes alunos tinham I em determinadas disciplinas, é o caso por exemplo do número 1 e do número 14 que têm I em matemática e dos números 16 e 21 que têm B em quase todas as disciplinas. Todos estes alunos foram pouco escolhidos, apesar de a professora não apresentar queixa de DA.

Além destes dados, procuramos também informações sobre o histórico dos anos anteriores de escolarização dos alunos, quando não estavam com a professora do corrente ano. A fim de não apresentarmos muitos dados que acabam dificultando a leitura e não acrescentam nenhum aspecto novo, optamos por colocar as informações referentes ao histórico escolar dos anos anteriores somente das crianças com DA. Os dados foram obtidos junto à secretaria da escola e encontram-se na tabela 5. Essas notas referem-se à média final anual do aluno em cada disciplina.

Aluno	Ano	L. Por.	Hist.	Geo.	C. e S.	Mat.	E. Art.	E. Fís.	En.Rel.	RF*
5	2000	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2001	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2002	B	B	MB	B	B	B	B	F	P
9	2000	B	MB	B	MB	B	B	B	F	P
	2002	I	B	I	B	I	B	MB	F	P
13	2000	MB	MB	MB	MB	MB	B	B	F	P
	2001	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2002	B	B	B	B	B	B	B	F	P
29	1999	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2000	I	B	B	B	I	B	B	F	R
	2001	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2002	B	B	B	B	B	B	MB	F	P

Tabela 5: Histórico dos anos anteriores de escolarização das crianças com DA.

* RF = Resultado Final, sendo P = promovido, R = retido; T = transferido; E = evadido.

A análise deste histórico não nos traz muitas observações novas a serem feitas. Primeiramente, destacamos que os dados não apresentados dos números 9 e 28 não constam nos documentos existentes na secretaria da escola. O número 29 teve uma reprovação em 2000, quando estudava em outra escola. A criança veio para a escola atual em 2001, sendo sempre aprovada até o corrente ano, por isso não consideramos esta repetência como um problema que poderia influenciar a escolha sociométrica da sala em relação a esta aluna.

Os conceitos obtidos pelas crianças mostram que os números 9 e 29 tiveram algum problema com uma ou outra disciplina, num determinado momento do processo de escolarização, pois apresentam conceitos I. As demais notas, inclusive das outras crianças, em sua maioria, concentram-se no B, que como vimos corresponde à nota

entre cinco e sete. Portanto, as maiores dificuldades destes alunos estão aparecendo no corrente ano.

Segundo Momento

A segunda aplicação do Teste Sociométrico ocorreu no final do mês de setembro. O objetivo dessa segunda aplicação consistiu em avaliar as mudanças na posição sociométrica dos alunos e sua relação com o julgamento da professora. A sala de aula estava com 29 alunos. Os números 1, 9 e 19 foram transferidos para outras escolas e dois alunos novos foram matriculados no dia 27 de julho: os números 31 e 32.

Os procedimentos iniciais foram mantidos e a professora foi solicitada a preencher a tabela novamente. Ela nos relatou que julgava que o número 5 melhorara em Português e que não gostaria de indicá-la mais como uma criança com DA, mudando a avaliação do desempenho acadêmico de Regular para Bom. Também relatou que indicaria o número 7 como sendo uma criança com DA, uma vez que, o aluno estava apresentando mais dificuldades e caindo no seu rendimento. Tais dados são mostrados na tabela a seguir, as crianças com queixa de DA estão em amarelo (optamos por continuar representado o número 5 com a cor amarela, pois essa criança teve uma queixa de DA no início da pesquisa):

Aluno	Relacionamento Interpessoal	Desempenho Acadêmico
2	R	MB
3	MB	O
4	MB	O
5	MB	B
6	B	MB
7	MB	R
8	O	O
10	O	O
11	MB	O
12	MB	O
13	B	R
14	MB	B
15	MB	O
16	MB	MB
17	O	MB
18	O	O
20	MB	MB
21	MB	B
22	MB	B
23	MB	B
24	MB	O
25	MB	O
26	MB	O
27	B	B
28	MB	R
29	B	R
30	MB	MB
31	MB	O
32	MB	R

Tabela 6: Classificação da professora em relação ao relacionamento interpessoal e o desempenho acadêmico dos alunos conforme os critérios: P: péssimo; R: regular; B: bom; MB: muito bom; O: ótimo.

Observando a tabela preenchida pela professora no segundo semestre e comparando-a com a tabela do primeiro semestre, notamos alguns pontos importantes que gostaríamos de destacar. Além da mudança do número 5 e do número 7, a professora classificou os números 28 e 29 de forma diferente. Segundo ela, ambos haviam apresentado melhora no desempenho acadêmico e por isso ela atribuiria o conceito Regular e não mais Péssimo. Note-se que o julgamento para o relacionamento interpessoal também mudou, melhorando para ambos. O número 13, por sua vez,

piorou no conceito obtido para relacionamento interpessoal, passando de Muito Bom para Bom.

Em relação aos demais alunos houve pequenas mudanças predominantemente na direção do progresso, por exemplo, o número 8 que no início obtivera Ótimo para desempenho acadêmico e Muito Bom para relacionamento interpessoal, passou a ter Ótimo para os dois aspectos. Destacamos apenas que o número 2 era visto pela professora com Ótimo e Ótimo, mas era pouco escolhido no momento do teste e o número 10 era avaliado pela professora com Bom e Bom e era bastante escolhido pela turma. Na segunda avaliação, percebe-se que a professora mudou os conceitos do número 2 para Regular em relacionamento interpessoal e Muito Bom para desempenho acadêmico; já o número 10 por sua vez passou a ter Ótimo em tudo. O número 27 também teve uma alteração significativa, passando de Regular para Bom em desempenho acadêmico e de Muito Bom para Bom em relacionamento interpessoal. Vejamos os resultados desta avaliação em comparação com os resultados do Teste Sociométrico.

Para a aplicação do Teste, procedemos como no início da pesquisa. Primeiro mantivemos um contato anterior com a turma por meio de uma conversa informal, na qual fizemos comentários sobre os alunos que não estavam mais na sala e sobre os novos alunos. Perguntamos também aos novos se conheciam o Shopping da cidade, a fim de avaliarmos se a questão proposta na primeira aplicação poderia ser mantida. Como os dois alunos novos conheciam o Shopping, mantivemos a pergunta do critério afetivo. No dia da aplicação do Teste apenas o número 6 faltou.

Dessa forma, passemos à apresentação dos Sociogramas, lembrando que as escolhas afetivas referem-se à pergunta: Quem você levaria para passear no Shopping com você? E as escolhas intelectuais referem-se à pergunta: Quem você escolheria para fazer uma lição com você?

O Sociograma da primeira escolha afetiva ficou assim:

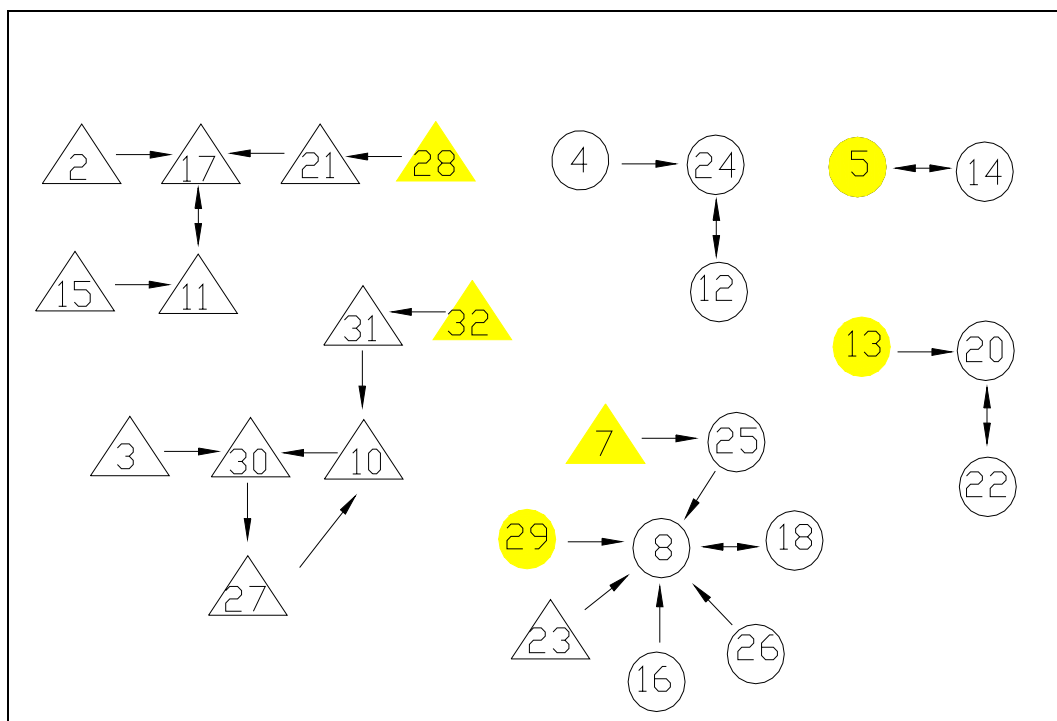


Figura 11: Sociograma da primeira escolha do critério afetivo.

Note-se nesta primeira escolha afetiva e nas escolhas seguintes, que a divisão entre meninos e meninas é uma forte característica da turma, que se manteve no segundo momento da pesquisa.

O número 8 teve a liderança da sala com seis escolhas, seguido do 17 com três escolhas. Há dois triângulos: entre os números 4, 24 e 12; e os números: 13, 20 e 22. Os números 5 e 14 formam um par. As demais escolhas ficaram distribuídas pelo grupo.

Das crianças com queixa de Dificuldade de Aprendizagem, nenhuma recebeu escolha. O número 5 que não teve mais queixa de DA, recebeu uma escolha.

Na segunda escolha afetiva, o Sociograma caracterizou-se da seguinte forma:

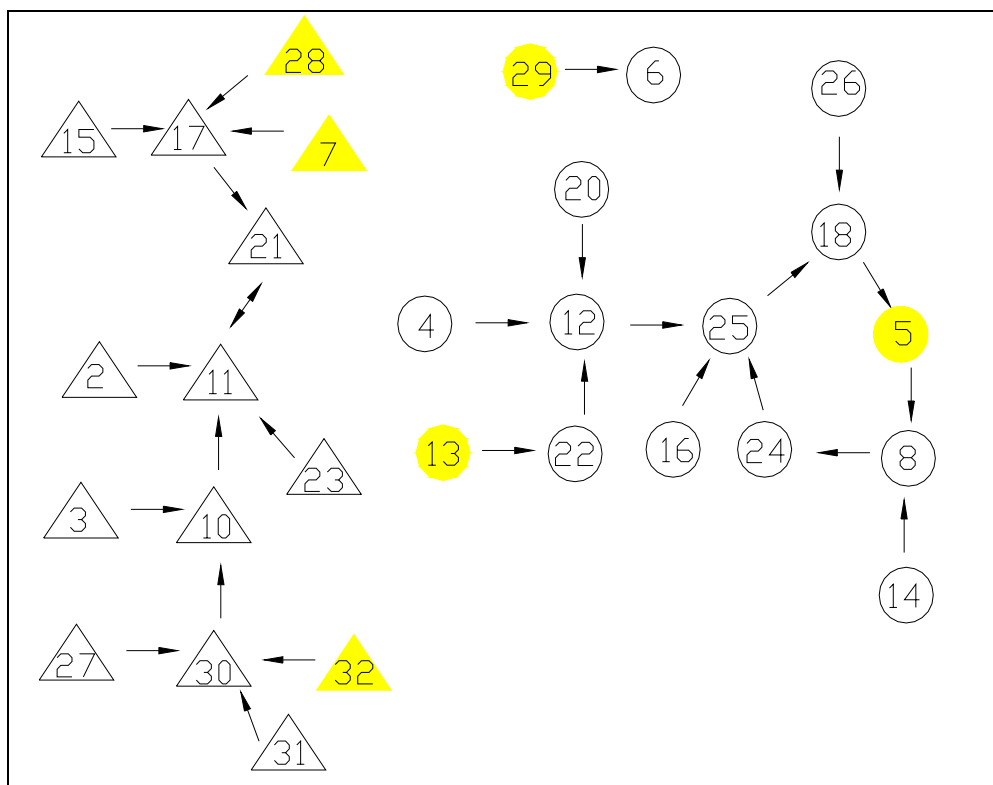


Figura 12: Sociograma da segunda escolha do critério afetivo.

Nesta escolha não houve uma concentração numa criança, mas uma certa distribuição entre os alunos. Nesse sentido, observa-se o número 11 com quatro escolhas e os números 12, 17, 25 e 30 com três escolhas cada um. Com duas escolhas cada um apareceram os números 8, 10, 18 e 21.

As crianças com DA novamente não tiveram escolhas, a exceção novamente do número 5.

Passemos agora à apresentação dos Sociogramas no critério intelectual:

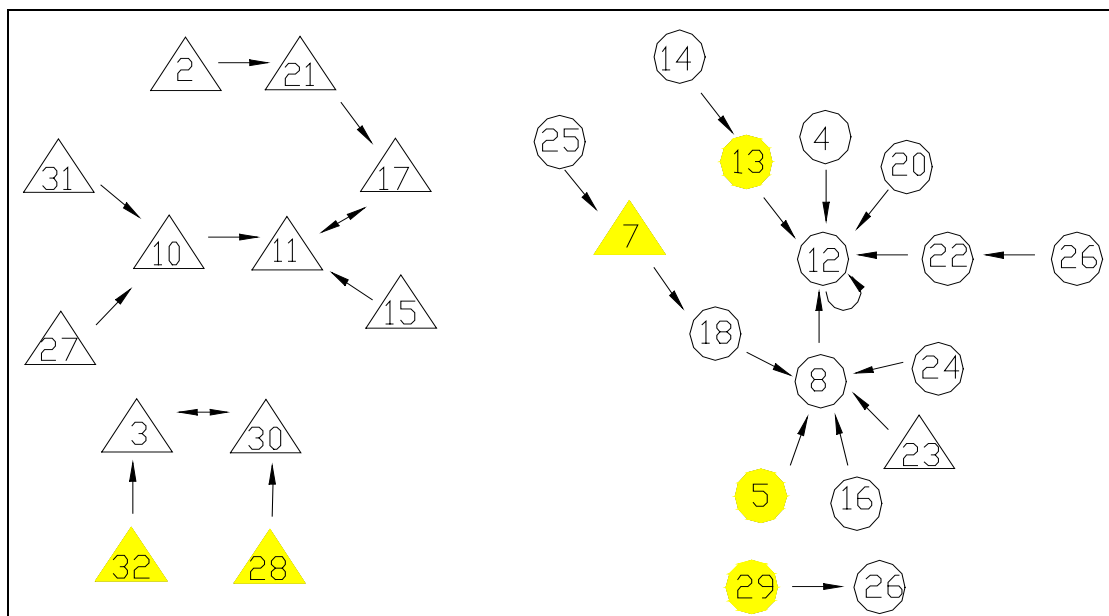


Figura 13: Sociograma da primeira escolha do critério intelectual.

Aqui observamos que algumas crianças assumiram a notória liderança. É o caso dos números 8 e 12 que tiveram cinco escolhas cada um. A representação apresentada no Sociograma indica que o número 12 escolheu a si mesmo, nesta primeira opção. As demais escolhas ficaram distribuídas pelo grupo sendo que o número 11 teve três escolhas e os números 10, 17 e 30 tiveram duas.

Duas das crianças com DA receberam uma escolha.

O Sociograma da segunda escolha do critério intelectual ficou assim:

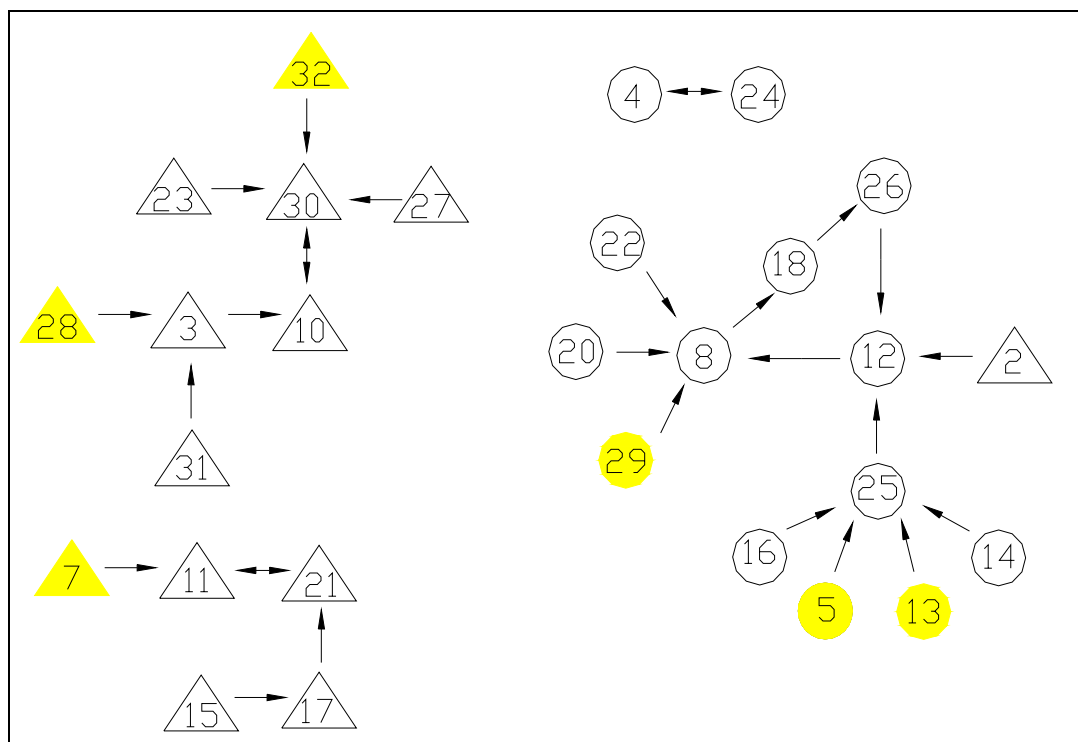


Figura 14: Sociograma da segunda escolha do critério intelectual.

Novamente os sujeitos com DA não foram escolhidos.

Para os demais observamos que as eleições concentraram-se mais em certas crianças. Observamos que há três alunos com quatro escolhas, são eles: 8, 25 e 30. O número 12 recebeu três escolhas. Outros alunos receberam duas escolhas, são eles: 3, 10, 11 e 21. Há a presença de um par entre os números 4 e 24.

Na tabela a seguir, apresentamos o número de escolhas nos critérios afetivo e intelectual que cada aluno recebeu:

Aluno	Critério Afetivo		Total	Critério Intelectual		Total	Total Geral
	1ª Escolha	2ª Escolha		1ª Escolha	2ª Escolha		
2	-	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	2	2	4	4
4	-	-	-	-	1	1	1
5	1	1	2	-	-	-	2
6	-	1	1	1	-	1	2
7	-	-	-	1	-	1	1
8	6	2	8	5	4	9	17
10	2	2	4	2	2	4	8
11	2	4	6	3	2	5	11
12	1	3	4	5	3	8	12
13	-	-	-	1	-	1	1
14	1	-	1	-	-	-	1
15	-	-	-	-	-	-	-
16	-	-	-	-	-	-	-
17	3	3	6	2	1	3	9
18	1	2	3	1	1	2	5
20	2	-	2	-	-	-	2
21	1	2	3	1	2	3	6
22	1	1	2	1	-	1	3
23	-	-	-	-	-	-	-
24	2	1	3	-	1	1	4
25	1	3	4	-	4	4	8
26	-	-	-	-	1	1	1
27	1	-	1	-	-	-	1
28	-	-	-	-	-	-	-
29	-	-	-	-	-	-	-
30	2	3	5	2	4	6	11
31	1	-	1	-	-	-	1
32	-	-	-	-	-	-	-

Tabela 7: Número de escolhas recebidas pelos alunos por ocasião da aplicação do segundo Teste Sociométrico.

Os resultados da segunda aplicação do Teste Sociométrico permitem-nos fazer algumas considerações.

Novamente as crianças com DA têm pouca ou nenhuma escolha. Na verdade, neste segundo momento da pesquisa, este problema acentuou-se uma vez que somente duas crianças receberam uma escolha cada, curiosamente na primeira opção do critério intelectual. O número 32 que a professora também aponta como tendo DA, não foi escolhido. Obviamente deveríamos considerar que ele está com a turma somente desde o mês de julho, todavia a professora relatou-nos que ele freqüentou a

sala no início do ano letivo, sendo transferido em abril e retornando ao grupo em julho. Esta condição, por si só, pode gerar rejeição ou exclusão, mas é interessante notar que o número 31, matriculado na mesma época e sem conhecer a turma anteriormente, teve uma escolha.

Nessa segunda aplicação observamos também que as crianças com DA tiveram poucas escolhas em ambos os critérios sociométricos. Isso se deu apesar da boa avaliação para o relacionamento interpessoal feita pela professora, que atribuiu a estes alunos conceitos Bom e Muito Bom.

Comparando a quantidade de escolhas que as crianças receberam na primeira e na segunda aplicação, é possível observar que no primeiro teste o número de escolhas recebido por aluno esteve mais distribuído, havendo várias crianças com duas e três escolhas. Já no segundo teste houve uma maior concentração em alguns alunos, por exemplo, os números 8, 10, 12, 17, 25 e 30. Sobre tal fato, entendemos que à medida que o tempo passa e as crianças convivem mais, as questões relacionadas à rejeição e exclusão ou à liderança e aceitação tendem a acentuar-se, deixando alguns do grupo mais ou menos em destaque.

Se relacionamos os testes sociométricos com a avaliação que a professora fez quando preencheu a tabela, novamente percebemos que aquele é um instrumento interessante para o conhecimento do grupo pois revela fatos que passam despercebidos numa simples observação ou avaliação rotineira. Assim, novamente nem sempre o julgamento da professora coincidiu com as escolhas que os alunos receberam, sobretudo no que se refere ao relacionamento interpessoal, é o caso, por exemplo, dos números 15, 16 e 23 que têm conceito Muito Bom, mas não foram escolhidos para irem ao Shopping.

Com relação à avaliação feita sobre o desempenho acadêmico, observamos que as crianças com Regular foram pouco ou não foram escolhidas para fazer a lição.

É curioso notar que o número 5, mesmo não sendo apontado mais pela professora como tendo DA, teve novamente duas escolhas; já o número 7 que no primeiro teste teve cinco escolhas no total (três no critério afetivo e duas no critério intelectual), na segunda aplicação teve apenas uma escolha no critério intelectual. Aqui

se pode notar uma real transformação percebida tanto pelos colegas quanto pela professora.

Após a aplicação do Teste, novamente procedemos à análise do histórico escolar no bimestre corrente. A Tabela 8 com os conceitos obtidos pelos alunos encontra-se no Anexo 1.

Os dados indicaram que houve uma melhora no desempenho da sala de maneira geral, 15 alunos obtiveram um desempenho melhor, dois pioraram e o restante permaneceu com a mesma média no seu rendimento. Todas as crianças com DA melhoraram nos conceitos, embora isso não tenha mudado a situação delas no Teste Sociométrico. O número 7, que passou a ter queixa de DA, teve exatamente os mesmos conceitos do segundo bimestre, mas, conforme vimos na análise dos Sociogramas, passou a ser pouco escolhido.

Tal fato evidencia que mais até do que as notas, os sucessos ou fracassos que os alunos vão obtendo, talvez ainda seja o olhar do professor sobre a criança que exerça uma maior influência neste período de escolarização. Acreditamos inclusive que, uma vez que a criança é rotulada, ou malvista pelo professor, fica muito difícil mudar este estigma, é o caso por exemplo, do número 5 que mesmo não tendo mais queixa de DA continuou sendo pouco escolhido pela turma.

Houve uma melhora geral nos conceitos atribuídos no histórico escolar significando a evolução do grupo, o que não se fez acompanhar por uma homogeneização das escolhas no Teste Sociométrico. Em razão dessa melhora no rendimento, não encontramos, desta vez, relação entre conceitos mais baixos e poucas escolhas no Teste, com exceção do número 14 que teve I em matemática. Porém, novamente observamos que algumas das crianças avaliadas pela professora com B (Bom) em desempenho acadêmico, também foram pouco escolhidas no Teste, é o caso por exemplo dos números 23 e 27.

Apesar de todas as crianças com DA terem melhorado o rendimento no terceiro bimestre, ainda aqueles que tiveram os conceitos mais baixos foram os menos escolhidos, ou melhor não foram escolhidos, é o caso dos números 28, 29 e 32.

Os números 7 e 32 foram apontados pela professora como crianças com DA neste segundo momento da pesquisa. Sendo assim, na análise do histórico dos anos anteriores de escolarização não foi apresentada a evolução deste alunos. Passemos a ela então:

Aluno	Ano	L. Por.	Hist.	Geo.	C. e S.	Mat.	E. Art.	E. Fís.	En.Rel.	RF*
7	2000	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2001	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2002	B	B	MB	B	B	B	MB	F	P
32	2000	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2001	B	B	B	B	B	B	B	F	P
	2002	B	B	B	B	B	MB	MB	F	P

Tabela 9: Histórico dos anos anteriores de escolarização das crianças com DA.

* RF = Resultado Final, sendo P = promovido, R = retido; T = transferido; E = evadido .

Os dados obtidos no histórico mostram, novamente, que os problemas escolares destes alunos estão ocorrendo neste ano. Apesar de seus conceitos estarem concentrados no B, eles não tiveram I anteriormente.

Após a aplicação do Teste Sociométrico, os alunos foram convidados a escreverem uma redação cujo tema era: “Como é sua relação de amizade com seus colegas de classe?”.

Distribuímos folhas pautadas e escrevemos o tema na lousa. As produções da turma encontram-se anexo (vide Anexo 2).

Em complementação à análise dos Sociogramas, fizemos uma análise comparativa do material referente aos textos produzidos pelos alunos, sem um aprofundamento, desde que, nosso objetivo central foi a análise dos resultados do Teste Sociométrico.

Observamos que a maioria dos alunos respondeu à pergunta: Como é sua relação de amizade com seus colegas de classe?, usando adjetivos como boa, muito boa, legal. Vejamos alguns exemplos:

“Eu acho que meus amigos e eu temos uma boa relação” (nº 27)⁹.

“É muito boa meus colegas são muito legais, divertidos etc.” (nº 26).

“É muito legal por que eu posso ir na casa deles e eles pode vir na minha casa...”
(nº 17).

Outros conceitos também apareceram e alguns alunos expressaram-se de forma diferente:

“A minha relação é normal, as pessoas que me tratam bem eu também as trato bem [...] Então, resumindo, minha amizade é dependente. Ou seja, depende de como é cada criança.” (nº 12).

“Nossa relação é tolerável, nem com todos tem alguns que são meio chato, ignorante como muitos meninos.” (nº 4).

As crianças com DA quando qualificam a relação, afirmam que é boa e legal, é o caso do número 29: *“É muito legal”* e do número 32: *“A minha relação com meus amigos é muito legal...”* Destacamos também o texto do número 5 (que não tem mais queixa de DA), mas que difere um pouco dos demais: *“Minha relação com meus colegas são boas e ruim. Por exemplo: o nº23, eu não me dou bem com ele por que ele é muito chato. Mas minha amiga nº 8 é a melhor amiga que eu já tive.”*

Além da resposta à pergunta, os demais temas abordados concentraram-se, em grande parte, na descrição das atividades realizadas com os colegas durante o recreio ou quando estão fora da sala tais como, jogar queimada, pingue-pongue, brincar de pega-pega entre outros. É o caso por exemplo do número 18 que escreveu *“... sempre me damos bem e, nós sempre jogamos handebol, pingue-pongue, queimada,*

⁹ Com o objetivo de continuar preservando a identidade dos sujeitos, optamos por substituir os nomes das crianças escritos nas redações pelos respectivos números adotados na presente pesquisa. Optamos também pela transcrição dos textos com os erros ortográficos, exatamente como foram produzidos pelos alunos.

amarelinha, esconde-esconde, pega-pega e etc.” Tal fato indica que os grandes momentos de troca e convivência que estes alunos têm são nos poucos minutos do intervalo e/ou nas aulas de Educação Física, ministradas por um voluntário.

Nessas descrições muitos optaram por listar ou até mesmo descrever seus amigos preferidos, que correspondiam às suas escolhas nos Testes Sociométricos; alguns chegaram a listar a comida preferida do seu amigo, outros optaram por descrever os colegas de sala conforme suas qualidades e defeitos. Nesse sentido, alguns relatam incidentes como brigas durante um jogo ou mesmo conflitos com ofensas recíprocas.

Poucos falaram sobre respeito, sobre compartilhar ou mesmo sobre momentos de ajuda e de reciprocidade que envolvem as relações de amizade. Uma das exceções foi o número 31 que escreveu: *“Eu respeito eles, eu brinco do que eles quer brincar na hora que eles quer falar eu deixo eles também me respeita, nós não brigamos um com o outro não jogamos um jogo sujo e nós repartilhamos as nossas coisas”*. Uma das crianças com DA, aborda a mesma questão ao dizer *“... uns ajudam os outros na lições defeições...”* (nº 13).

A separação entre meninos e meninas apareceu no texto de algumas meninas, como por exemplo o do número 12 que escreveu *“Minha amizade com os meninos não é grande, são muito machistas, pensam que sabem tudo.”*

Três alunos que não tiveram escolhas no Teste Sociométrico e que não são indicados pela professora como tendo DA, apresentaram textos que podem justificar seus problemas de relacionamento.

O primeiro é o do número 4 que destacamos anteriormente, *“Nossa relação é tolerável, nem com todos tem alguns que são meio chato...”*

O segundo é o do número 15 que se mostrou totalmente descontente com a maioria da turma: *“Minha relação com meus colegas é muito chato e odeio todos os meus colegas. Eu só gosto de cinco colega da classe os restos eu odeio todos porque eles são todos um idiota [...] E essa é a minha relação com meus colegas tavendo como eu so chato.”*

A outra criança que cumpre destacar é o número 2 que teve o seu julgamento modificado pela professora, de Ótimo nos dois critérios passou para Regular em relacionamento interpessoal e Muito Bom em desempenho acadêmico: *“Minha amizade com os colegas melhorou muito porque eu chingava muito eles porque eles eram chatos. Agora ele me empresta e eu empresto para eles são legais comigo e falam comigo. Mas só que no recreio não me chamam para brincar de vez em quando. Quando vou brincar de pega-pega falam que eu sou gordo e não corro nada. Quando vou brincar de pingue-pongue falam que eu sou ruim por que tem vez que estou brincando tiram minha concentração...”*. Tratando especificamente desta criança, destacamos que no dia em que estivemos na escola a professora relatou-nos que o aluno tinha enxaqueca e que suas crises eram freqüentes, tendo muitas vezes que ir embora para casa. Ao nosso ver, temos aqui uma outra explicação para as poucas escolhas desta criança, pois os alunos da sala tinham o hábito de falar bem alto, levantar-se e tocar-se bastante, rirem, arrastarem carteiras entre outros. É possível imaginar como é difícil conviver com tais manifestações nos momentos de crise da enxaqueca.

As crianças com DA referiram-se na redação aos seus colegas preferidos. Estes foram escolhidos por elas no momento da aplicação do Teste, mas não as escolheram. No conteúdo de seus textos, observamos os mesmos pontos destacados anteriormente, ressaltando-se o número 28 que parece sentir a rejeição do grupo. Em sua redação, parece acreditar que na atualidade vive um melhor momento em relação aos colegas, embora os resultados do Teste Sociométrico não tenham apontado nesta direção: *“Minha amizade é boa porque eu estou comendo a conversa comendo amisadi só com o nº 21 e com o nº 32 que eu já conversava mais da bom. Eu estou muito feliz agora porque eu estou comendo a anda com eles no recreio estou brincando pastanti. Eu choco pingui pong também bolinha de gudi é muito legal.”*

Também destacamos o texto do número 32. Conforme relatado anteriormente este aluno iniciou o ano com a turma, foi transferido, retornando em julho para a sala. Sua redação enfocou o tema da amizade como algo que nem sempre dura para sempre, mostrando que as mudanças acabaram por interferir na sua relação com os

colegas: *“A minha relação com meus amigos é muito legal só que não dura para sempre. Eu já tive muita amizade mais umas não dura para sempre todas e umas dura para sempre como dos primos e alguns colega.”*

Lendo as redações na íntegra, observamos que algumas crianças que têm pouca escolha no Teste são lembradas pelos seus amigos nas redações, é o caso por exemplo dos números 16, 20 e 26. Tal fato parece-nos evidenciar que não há um problema de relação e interação com os colegas, mas que simplesmente, nas duas opções que tiveram para cada critério sociométrico, estas crianças não foram incluídas.

O mesmo não ocorre para as crianças com DA, uma vez que, estas foram pouquíssimo citadas nas redações dos colegas. Nesse sentido, essas crianças só são lembradas de forma geral, quando o texto descreveu ou relatou a classe como um todo ou mesmo o grupo de meninos e de meninas, ou ainda quando se referiu a uma ou outra atividade. Por exemplo, na redação do número 31: *“Me lembrei de mais uma coisa nos intervalos os meninos jogam pingue-pong. Os melhores no pingue-pong são nº 10, nº 30, nº 3, nº 21, nº 28, nº 11 e nº 15”* e ainda no texto do número 30: *“Todos os dias quando eu venho para a escola, eu trago minha raquete com minha redinha de ping-pong e chamo meus amigos: o nº 3, nº 10, nº 27, nº 32 e o nº 21”*.

Com relação aos textos dos alunos precisamos apresentar os comentários que se seguem:

A escola em questão adota o sistema de ensino por ciclos e progressão continuada, sendo que o primeiro ciclo é composto pela 1ª e 2ª séries e o segundo ciclo, pela 3ª e 4ª séries. As reprovações podem ocorrer na passagem de um ciclo para outro, ou seja, da 2ª para a 3ª série; embora haja também possibilidade de reprovação nas outras séries. Tais retenções são feitas em comum acordo entre família, coordenadora pedagógica e professora e somente nos casos em que problemas sérios no processo de alfabetização sejam identificados.

A Proposta Pedagógica do corrente ano apresentada pela escola, identifica os seguintes objetivos para Língua Portuguesa (Cosmópolis, 2003):

“Ao final da 4ª série, os alunos já devem ter aprendido:

- A ler e entender, sem precisarem de ajuda, textos simples, como matérias de jornais e revistas de seu interesse, livros de estudo, entre outros;
- A escrever diferentes tipos de texto, como cartas, contos, poesias, respostas de questionários, resumos etc;
- A escrever corretamente muitas palavras e a utilizar o dicionário para tirarem dúvidas;
- A fazer rascunhos, revisar e cuidar da apresentação dos textos;
- A buscar informações em jornais, revistas, enciclopédias etc.;
- A falar comunicando-se adequadamente em diferentes situações, quando conversam, apresentam trabalhos para a classe, contam idéias, defendem pontos de vista, contam histórias e coisas que aconteceram.”

Avaliamos que a maioria das crianças ainda comete muitos erros de ortografia, como por exemplo, o número 10 que escreveu: *“...quando a agente ia jogar hand-ball, ele tocam eles não e fominha eles fazem gol eu mas um dia eles ficaram fominho [...] Eles não queria tocar ai o Professor P., vivia dissendo – Passa a bola si não você vai perder. Eles não escutava o Professor, ele pedião e ia reclamar comigo.”* ou ainda o número 22: *“Mas eu seu que alguns não costum de mim.”* Entendemos daí que há ainda um caminho a ser percorrido para o alcance do terceiro objetivo constante no planejamento – “escrever corretamente muitas palavras”.

Conversando com a coordenadora pedagógica da escola esta nos relatou que os problemas ortográficos deverão ser trabalhados ao longo do ensino fundamental, até a 8ª série, e com relação à produção de textos, o objetivo principal para a 4ª série é que os alunos sejam capazes de comunicar-se, mesmo que por um texto com erros, isto é, consigam transmitir suas idéias.

Em nosso entendimento, o objetivo da comunicação foi alcançado com a grande maioria da turma, uma vez que foi possível acompanhar qual era o conteúdo abordado na redação, ou seja, qual idéia eles estavam querendo passar. Somente uma criança, sem DA, teve um trecho da sua redação de compreensão difícil; trata-se do nº 10: *“Até que um dia ficamos colegas de novo mas, nº 30 e nº 3 firam uns drogados e caíram,*

neles mas deu tempo eu, nº 11 e nº 27, nº 31 vimos e não deixamos e da um pega depois o R. do Proed ensino que não podemos aceitar coisas de ninguém.”

É importante ressaltar que todas as redações das crianças com queixa de DA têm problemas de ortografia conforme já pudemos ver ao comentá-las anteriormente. Aqui citamos o exemplo do nº 5: *“Também tem vezes que ele é legal mas ao comprario ele é pior.”*, do nº 32: *“A minha melhor amissade foi a da primeira serie [...] ele e eu somos amigos e os nosos pais tabém são amigo.”* e do nº 7: *“Deveis em quando nos brigamos mas brigas bobas emtende...”*

Uma das crianças com DA também apresentou uma redação com um trecho de difícil compreensão, trata-se do número 29: *“... tem um que é pouco, mal como a nº 4 [...] e o nº 23 e um pouco chato ele e metido e não pode olhar uma canena dele que sai o olho para, e sai um olho e ele falou que foi eu...”*

É claro que se pode questionar os problemas de escrita alegando que tais alunos já percorreram quatro anos de ensino fundamental e ainda não escrevem corretamente. Na verdade, com a progressão continuada os professores devem desvincular-se de uma avaliação anual e trabalhar com uma perspectiva de avaliação contínua, de prazo longo. Muito ainda temos que percorrer nesse trabalho, pois não reprovar não pode, de forma alguma, significar a espera passiva de “um amadurecimento da criança” ou a passagem dos problemas sempre para o ano seguinte; isto seria simples conformismo e passividade resultando em acúmulo de problemas sem solução.

A progressão continuada, a nosso ver, procura respeitar os direitos da criança não somente de acesso ao ensino, mas também de percurso e permanência na instituição. Tal fato não significa que esse sistema de trabalho não deva ser revisto e aperfeiçoado e, sobretudo, que seu principal executor, o professor, não necessite compreendê-lo bem em seus aspectos metodológicos e filosóficos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



"Acima de tudo é em pequenos grupos heterogêneos que a mulher e o homem de nosso tempo podem, com maior validade, fazer a aprendizagem da perfeita liberdade de expressão no respeito ao outro"

Mailhiot

O objetivo central deste trabalho consistiu em investigar a posição sociométrica ocupada por crianças com queixa de Dificuldades de Aprendizagem no grupo da sala de aula do qual fazem parte. Estudos sociométricos, mais precisamente, a aplicação do Teste Sociométrico Objetivo permitem compreender as reais situações sociais que os sujeitos vivenciam, uma vez que, apresentam a posição ocupada pelo indivíduo no grupo, bem como o núcleo de relações significativas que estabelece naquele grupo.

Pensando nisso e acreditando nas idéias do criador da Sociometria é que optamos por usar o Teste Sociométrico com tal objetivo. Para Moreno (1972a), se o teste é aplicado em ampla escala e os resultados são confrontados com as condutas, poderemos conhecer mais precisamente a organização dos grupos infantis.

Nossos resultados indicaram que as crianças com queixa de Dificuldade de Aprendizagem têm comprometimentos em relação à interação social que estabelecem com o grupo. Tal afirmação pôde ser comprovada ao observarmos os resultados da aplicação do Teste Sociométrico em dois momentos do ano letivo. No que se refere a eleições afetivas e intelectuais, nossos sujeitos, apontados como tendo DA, tiveram pouca ou nenhuma escolha dos seus colegas de sala.

A que tal fato nos remete? Quais as observações que podemos realizar? Como é possível mudar a situação de alunos nessas condições em seus respectivos contextos escolares?

Acreditamos que o estudo sociométrico pode trazer grandes contribuições ao trabalho do professor. Conforme pudemos observar no capítulo anterior, nem sempre as idéias que a professora tinha sobre seus alunos, sobretudo em relação ao relacionamento interpessoal, coincidiam com a forma como as crianças eram vistas pelos demais colegas. Portanto, a aplicação do Teste pode contribuir para um maior e melhor conhecimento dos alunos e da posição que ocupam em relação aos colegas da sala. O professor que já possui uma série de informações

sobre seus alunos, pode empregar o Teste Sociométrico como um instrumento a mais na compreensão, reformulação e reflexão sobre o que já conhece da turma. Essa reflexão deve conduzir a mudanças nas ações realizadas em sala de aula, na direção de aprimorar principalmente a organização do trabalho pedagógico, visando não somente o desenvolvimento da inteligência e a apropriação dos conteúdos, mas também o desenvolvimento afetivo e social dos alunos.

O professor pode começar perguntando-se: em quantos momentos do dia seus alunos podem trocar e interagir? Sabemos que tais trocas são importantes não somente para a socialização como também para o desenvolvimento cognitivo. Notamos que nas redações feitas pela turma, toda vez que as crianças mencionaram as relações que têm com os colegas, as brincadeiras e jogos que têm prazer em realizar juntos, fizeram referência a atividades extra-sala. Será que ricos momentos de troca dentro da sala não estão sendo perdidos?

Piaget já refletia sobre essas questões e dizia que a escola tradicional conhece apenas um tipo de relação social: a que se refere à ação do professor sobre o aluno. Neste sentido, o autor explicava que a vida social entre as crianças não é aproveitada dentro da sala de aula e que os trabalhos denominados de coletivos são, na verdade, uma justaposição de atividades, pois cada indivíduo faz o seu sem confrontá-lo, dividi-lo, coordená-lo, aprimorá-lo com os demais. (PIAGET, 1988).

A esse respeito cumpre destacar que as carteiras da sala, todas as vezes que estivemos na escola, estavam enfileiradas, portanto as crianças permaneciam umas atrás das outras. A única mudança que observamos em tal organização, foi que às vezes a professora optava por unir as fileiras de duas em duas, colocando portanto as crianças em duplas. Tal ocorrência permite-nos afirmar que a interação entre os alunos não era privilegiada na sala em questão, uma vez que essa disposição de carteiras favorece a centralização do trabalho no professor e não o diálogo e o compartilhamento.

Ao analisar um Sociograma da sua turma o professor poderá ter um conhecimento maior, sabendo, por exemplo, sobre líderes e sobre rejeitados,

enfim, crianças mais ou menos escolhidas. Uma ação bem direcionada poderá facilitar e até melhorar as relações interpessoais.

Não se trata de aproximar crianças que se escolhem, formar grupinhos com afinidades, mas sim de provocar a troca, o conhecimento e aceitação pela singularidade e especificidade. Assim, por exemplo, o professor pode organizar atividades em pequenos grupos que visem a participação de todos numa meta a ser atingida, pode valer-se menos de atividades coletivas, nas quais sempre uns terminam primeiro e outros nunca terminam e deixá-los mais juntos, trabalhando em grupo, trocando, conversando e ajudando-se enquanto fazem as atividades propostas, entre outras¹⁰.

Os projetos e temas abordados podem ser mais originais, saindo daquilo que usualmente é trabalhado e muitas vezes repete-se de ano para ano. Neste sentido, é possível trabalhar com temas relacionados, por exemplo, aos sentimentos dos alunos, suas atividades preferidas, hábitos, angústias, medos, visando o conhecimento de todos os colegas com os quais se relacionam, o respeito e aceitação pela diferença, a amizade entre outros.

Foi possível observar nas redações que houve muita referência às aulas de Educação Física, aulas estas que normalmente mexem com o corpo e colocam o grupo em interação. Isso indica a importância da ação e não somente da passividade ao lidarmos com os alunos. Dessa forma, o trabalho com jogos corresponde a uma outra forma de ação do professor e este pode utilizar tanto os jogos de regras como os jogos dramáticos.

Os jogos de regras devem ser trabalhados visando à interação, à cooperação, à reciprocidade e até mesmo ao trabalho com conteúdos de uma

¹⁰ Mantovani de Assis (1999) apresenta uma proposta para a realização das atividades diárias dividida em atividades individuais, atividades coletivas, atividades em pequenos grupos e atividades diversificadas. Nas atividades coletivas há o mesmo objetivo a ser alcançado pela turma, por exemplo, ouvir uma história; nas diversificadas: há objetivos diferentes conforme o lugar que a criança escolhe para trabalhar, por exemplo: produzir um texto, confeccionar um mapa, etc; nas atividades em pequenos grupos, as crianças trabalham em grupos menores buscando alcançar um objetivo, por exemplo, quatro crianças com a tarefa de fazer uma maquete; nas individuais o professor trabalha diretamente com uma criança a fim de acompanhar mais de perto o seu desenvolvimento. Esta proposta corresponde às orientações metodológicas do PROEPRE: Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

forma prazerosa e lúdica. Os jogos dramáticos permitem a personificação de papéis que transcendem os limites do tempo e do espaço. (ARANTES, 2001).

O professor pode valer-se também da Psicologia Transpessoal ao buscar atuar mediante técnicas de relaxamento, de interiorização, de busca por pensamentos agradáveis, técnicas que envolvam o contato com o outro. Esse tipo de trabalho pode auxiliar as crianças nos relacionamentos, sobretudo no que se refere à aceitação de todos por todos, pois permite a autocompreensão, a autolimitação, a auto-avaliação e a auto-aceitação. (DIAS, 1999).

Conforme observamos anteriormente, a visão da professora em relação ao relacionamento interpessoal nem sempre coincidiu com as eleições da turma. Todavia, em relação ao desempenho acadêmico, é importante ressaltar que, em muitas ocasiões, o julgamento da professora foi coincidente com as eleições das crianças na escolha intelectual. Tal fato, a nosso ver, caracteriza a grande influência que o mestre nessa faixa etária ainda exerce sobre a turma. Neste sentido, suas opiniões, seus julgamentos podem ser transmitidos por meio de olhares, palavras, gestos, decisões sobre os lugares que os alunos podem sentar-se, comentários, entre muitas outras ações. Os professores devem estar atentos para isso, ao confirmarem os resultados do Teste que também é um bom instrumento para alertá-los a observar e reconsiderar seus alunos diante do grupo.

Todas as crianças que a professora apontou com tendo Dificuldades de Aprendizagem, foram pouco escolhidas nos critérios afetivo e intelectual. Sobre este fato, é muito bom refletir sobre os sentimentos que essas crianças elaboram a respeito de si próprias. Uma criança que não tem sucesso na escola vai acumulando experiências de fracasso sucessivamente, percebendo-se negativamente em relação aos demais. Suas dificuldades em relação à aprendizagem tornam-se muito mais destrutivas, na medida em que tem dificuldade em fazer amigos, em relacionar-se, e aos poucos vai ficando à margem do grupo, formando uma imagem deformada de si mesma.

Recomendamos a utilização do Teste Sociométrico na sala de aula com as seguintes ressalvas. Moreno defendia em nível clínico, não somente o diagnóstico,

mas a intervenção no grupo; trabalhando muitas vezes com o Teste Perceptual, devolvendo os resultados aos membros do grupo e utilizando-se do Psicodrama para o tratamento do grupo. O trabalho com Psicodrama em nível pedagógico deve ocorrer por meio da utilização de jogos dramáticos. Nossa pesquisa teve fins de diagnóstico num contexto educacional e não clínico e, portanto, não realizamos os demais procedimentos que Moreno recomendava, apenas informamos a professora e coordenadora pedagógica dos resultados ao final do trabalho.

Acreditamos que o teste possa ser utilizado no sentido de melhorar as relações sociais e afetivas estabelecidas pelo grupo, objetivando a inclusão e a participação de todos. Não é recomendada a devolução das respostas do teste ao grupo, pois acreditamos que isso só possa ser feito por um profissional com experiência e fundamentação na prática Psicodramática em área clínica. Acreditamos que um profissional sem este preparo pode, ao apresentar os resultados sobre as escolhas, ou mesmo numa análise do Teste Perceptual, causar grandes danos a alguns alunos que terão seus sentimentos de rejeição e de inadaptação social severamente agravados. Os resultados devem ser utilizados sigilosamente para melhorar o inter-relacionamento grupal.

As ações dos professores devem caminhar ao encontro das necessidades dos alunos, necessidades estas relacionadas ao seu desenvolvimento não somente cognitivo, mas afetivo, social e motor. Portanto, estar atento ao que realmente ocorre com o aluno na sala e atuar em prol de uma melhor interação é papel fundamental do educador.

Nosso estudo apresenta contribuições não somente para os educadores, mas também para psicopedagogos e demais profissionais envolvidos com a questão das Dificuldades de Aprendizagem, conforme veremos a seguir.

É importante destacar que a professora apresentou queixa de Dificuldade de Aprendizagem e que não foi feita nenhuma avaliação nesse sentido a fim de se confirmar ou não tal queixa. Isso é um ponto a ser discutido: um bom professor deve ser também um bom investigador, ou seja, deve olhar para seu aluno buscando respostas, ao dizer que seu aluno tem DA, ele necessita investigar:

Essa criança realmente não aprende? Por que não aprende? Quais procedimentos podem ser adotados para mudança desse quadro?

Trata-se na verdade de um novo olhar que o professor deve lançar para seu aluno. O psicopedagogo, profissional que vai trabalhar com a aprendizagem, tanto num nível clínico como institucional, necessita também orientar os professores sobre esse novo olhar. A criança não é um rótulo “tem DA” ; “não tem DA”, mas é alguém que sente o fracasso, a dificuldade e, principalmente, forma conceitos e estabelece relações que refletem a força desse rótulo. A esse respeito, é muito importante observarmos que a criança apontada no início do ano com tendo DA, continuou sendo pouco escolhida pela turma no segundo Teste e a criança que no início do ano teve cinco escolhas e passou a ser vista como tendo DA, perdeu quatro destas escolhas no segundo Teste.

Faz-se importante também que os professores tenham conhecimento teórico a respeito das Dificuldades de Aprendizagem, dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem a fim de tomarem decisões baseadas em estudos e em resultados científicos e não em receitas ou práticas repetitivas que muitas vezes desconsideram as características discentes. Vimos no segundo capítulo como a definição do termo Dificuldade de Aprendizagem é ampla e abarca uma série de características que podem ou não ocorrer simultaneamente. No entanto, esses problemas podem ser agravados por professores incapacitados ou mal preparados. O assessoramento psicopedagógico institucional é ferramenta muito importante para o aprofundamento e debate dessas questões buscando sempre a inclusão e o respeito pelo aluno.

Todos os envolvidos com a criança devem considerar as diferentes dimensões que a envolvem a fim de compreendê-la e realmente ajudá-la. Muitas vezes, a dificuldade que a criança apresenta não se refere a um problema só seu, como vimos no segundo capítulo, mas a uma série de fatores combinados, inclusive referentes ao trabalho docente, que acabam por ampliar e agravar o problema. Muitas vezes, há um atraso no desenvolvimento que pode ser remediado mediante uma intervenção séria e correta.

Alunos com Dificuldades de Aprendizagem geralmente possuem inaptações escolares e até sociais. Carregar o estigma da incapacidade pode trazer inúmeras consequências, sobretudo se os professores e pais não estiverem atentos ao que está ocorrendo.

As inúmeras experiências de fracasso podem levar o aluno a formar uma imagem negativa de si mesmo, a ter medo do desafio, a se desinteressar pelas atividades escolares entre outros aspectos indesejáveis. Diante deste quadro, suas relações com os colegas podem vir a ser prejudicadas, acentuando-se ainda mais o problema.

Aqui cabe uma reflexão sobre o que é causa ou consequência dos problemas analisados no presente trabalho. Crianças com dificuldades de interação social excluem-se e acabam tendo Dificuldades de Aprendizagem ou as Dificuldades de Aprendizagem geram problemas nas adaptações sociais? Conforme vimos no terceiro capítulo na pesquisa de Gresham (1992) a hipótese mais aceita na atualidade é a de correlação ou seja, estes problemas caminham juntos, mas um não necessariamente causa o outro. Todavia, ao observarmos os sujeitos de nossa pesquisa, rejeitados pelo grupo, acreditamos que um ciclo vicioso, difícil de ser rompido passa a formar-se. Assim, as crianças têm as dificuldades, o professor lança sobre elas um olhar diferente, tal olhar influencia os colegas que acabam por excluí-las, tal exclusão impede trocas e melhores relações sociais, que por sua vez acabam agravando o desempenho acadêmico reforçando o olhar do professor, o professor continua tendo um olhar negativo sobre a criança, este olhar continua influenciando a turma e assim por diante... O trabalho do professor deve, portanto, dirigir-se ao rompimento desse ciclo vicioso.

Vimos no terceiro capítulo a importância da escola e das relações que nela são estabelecidas na formação da personalidade da criança. Por isso, é importante estar atento ao fato de que a escola não apenas intervém na transmissão do saber científico organizado culturalmente, mas também em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individuação da crianças, tais como as relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a

aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento do papel sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, auto-estima, autonomia) (CUBERO e MORENO 1995).

Observamos que as crianças com DA não foram somente pouco escolhidas na opção intelectual, mas também na opção afetiva e que, muitas vezes a professora acreditava que essas crianças tinham um relacionamento interpessoal bom ou até muito bom. Dito de outra forma, apesar de somente o desempenho acadêmico desses alunos ter sido apontado como problema pela professora, suas relações sociais e afetivas com os colegas também estavam comprometidas. Tal fato não somente se confirmou na segunda aplicação do Teste, como foi acentuado. Assim, diminuiu o número de crianças que escolhiam aqueles com DA, tanto para passear no Shopping como para fazer uma lição. Portanto, se os profissionais envolvidos não atuarem intencionalmente para modificar tal quadro, as diferenças podem ser reforçadas e ampliadas.

Sobre isso, gostaríamos de destacar que a professora demonstrou grande preocupação ao avaliar as crianças na tabela que apresentamos, chegando mesmo a dizer: “Eu vou colocar que *‘fulano’* tem dificuldade, mas não que ele seja péssimo, porque péssimo seria alguém que vai mal em tudo, e não é o caso desse aluno.” Além disso, observa-se a melhora dos conceitos obtidos no histórico do terceiro bimestre, apontando para a preocupação e a realização do trabalho feito em sala. No entanto, a despeito disso, os resultados do Teste Sociométrico apontaram que o olhar dos demais alunos sobre as crianças com DA não melhorou, mas piorou. Ou seja, outras ações por parte dos professores devem ser realizadas. No caso da presente pesquisa, o sistema perpetuou as diferenças e não as inibiu, este último sim devendo ser o papel da escola. Portanto, a escola com seu critério seletivo e de rendimento pode influenciar e reforçar a inadaptação, culminando muitas vezes, mais tarde, no atraso mental, na delinquência ou em sociopatias múltiplas. (FONSECA, 1995).

Sobre isso vale ressaltar que pesquisas recentes apontam que um grande número de adolescentes e adultos envolvidos na criminalidade ou até mesmo no uso de drogas tiveram uma história escolar complicada caracterizada por dificuldades na escola primária, autoconceito negativo, exclusão social entre outros (TOPCZEWSKI, 2003).

Gostaríamos de lembrar aqui também sobre as discussões a respeito da inclusão tão enfatizada atualmente. Em nossa sociedade convivemos com a intolerância e as guerras são destaques nos noticiários. Ora, não podemos esquecer que a sociedade da diversidade começa na escola e que uma segregação que já se inicia nas carteiras escolares, tão cedo, é muito perigosa.

Precisamos aprender a aprender juntos, acessar juntos o conhecimento. Não se trata de compensar as diferenças, todos devem ver-se como diferentes e singulares e não somente ver o outro como diferente. A educação e a escola devem ser espaço para emoção e convivência. No espaço escolar deve predominar o diálogo, o afeto, a valorização dos sentimentos alheios. Deve-se buscar a aceitação e rechaço pela rejeição mediante uma participação ativa e prazerosa na sala de aula, compreendendo e acolhendo, ensinando os alunos a ter uma atitude mais flexível e cooperativa em relação aos outros, valorizando as capacidades de cada um.

A inclusão é uma oportunidade de crescimento pessoal para todos e destacamos que não somente para os portadores de necessidades educativas especiais, mas para TODAS as crianças. A esse respeito concordamos com Mantoan (2001) que defende uma escola de qualidade como sendo um lugar aberto a todas as crianças, uma escola que não é indiferente à diferença. Segundo esta autora, uma escola que prioriza tal ensino de qualidade não exclui, nem categoriza os alunos definindo perfis de aproveitamento escolar; mas sim desafia constantemente as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos, adequando as estratégias de trabalho pedagógico às necessidades de todos.

A escola, bem como os professores, não podem negligenciar tais fatos. A criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento humano: cognitivo, afetivo,

social e motor é uma meta a ser alcançada. Priorizar e considerar apenas uma ou outra capacidade cognitiva e rotular os alunos que não respondem ao padrão estabelecido gera outras conseqüências e sobre elas devemos atuar. A inclusão escolar e social muda a relação das pessoas entre si, não se baseando na superposição e subordinação, mas na simetria. Possibilitar a troca, o respeito, a coordenação de diferentes pontos de vista, o trabalho em equipe é uma forma de não permitir a rejeição e exclusão das crianças com DA, bem como a criação de um ambiente mais humano, justo e democrático, exatamente como sonhamos para nossa sociedade.

Considerando o trabalho que desenvolvemos na formação de professores em cursos de Pedagogia e os resultados obtidos nesta pesquisa, salientamos a importância da qualidade da formação desses profissionais. Somente professores fundamentados e comprometidos com o desenvolvimento dos alunos poderão relevar e atuar diante dos problemas cotidianos, por exemplo, a exclusão das crianças com Dificuldades de Aprendizagem.

O professor necessita do conhecimento, implícito numa formação adequada; mas necessita também se compreender e agir como aprendiz, como socializador fazendo refletir em suas ações um comportamento predominante de aceitação.

Nesse sentido, é que devemos sempre orientar os futuros professores a buscarem a consciência e a humildade em relação ao próprio planejamento, mantendo uma atitude reflexiva e flexível diante dos obstáculos – exatamente como vão exigir das crianças. Nessa constante revisão e auto-avaliação é que as dinâmicas e as atividades podem e devem ser mudadas.

Ao trabalharmos com formação de professores observamos que estes se queixam muito da indisciplina e da falta de motivação de seus alunos. Nossa proposta de solução para tais problemas é que procurem também nas próprias ações as possíveis explicações para a indisciplina e a desmotivação. Então, é preciso refletir sobre nossa responsabilidade parcial ou até total pelo insucesso do

aluno e, principalmente, agir, pois somente nós adultos poderemos criar as condições favoráveis para o desenvolvimento das crianças.

É interessante observar que a discussão em educação, muitas vezes, parece não avançar. O que falamos nos parágrafos anteriores certamente já foi escrito ou discutido em muitas obras e por vários autores. No entanto, é preciso continuar falando e lutando pelo que ainda não conseguimos, ainda que a luta seja antiga; portanto, ainda devemos buscar uma escola democrática, que valorize o respeito, o diálogo, o afeto – um lugar para tomada de decisões e a participação de TODOS.

Em cursos de Pedagogia, observamos que alguns alunos se surpreendem com relatos de colegas sobre problemas que tiveram com professores ou acontecimentos marcantes da vida escolar. Nesse relatos, ouvimos sobre as marcas que algum julgamento, uma palavra, uma humilhação deixou, desde a infância, nesses adultos. Os futuros e os atuais profissionais necessitam conhecer a força que um professor pode exercer sobre um aluno. No caso específico dos dados apresentados nessa pesquisa, necessitam refletir sobre os efeitos futuros da rejeição sofrida pelas crianças com Dificuldades de Aprendizagem. A exclusão escolar culmina na “expulsão” do aluno que muitas vezes acaba até por deixar a escola.

É preciso conhecer para intervir adequadamente. Destacamos também que a escola necessita ser um espaço de formação continuada para os profissionais que ali estão, espaço de aperfeiçoamento e troca constantes e de relação com a família e com outros profissionais, buscando sempre o aprimoramento do trabalho em virtude daquilo que é melhor para o aluno.

Nossa sociedade clama nos dias atuais por um combate efetivo da violência. E todos sabem ressaltar que a educação é um caminho que precisa ser percorrido. O que falta é a visão mais apurada que mostre como a educação pode e deve realmente contribuir. Nossa visão é a de que a violência se constrói pela exclusão e pelas marcas por ela deixadas. Então, ousamos sonhar que possamos estar contribuindo para a identificação de um dos caminhos de combate da

exclusão. Queremos estar contribuindo para que os professores encontrem meios para transmitir aos seus alunos os fundamentos do ensino democrático, o reconhecimento do colega na sua diferença, na sua alteridade, chaves fundamentais para uma vida em sociedade.

REFERÊNCIAS



**"Espero pelo dia em que investiremos o
equivalente ao custo de 1 ou 2 mísseis na
procura de uma compreensão mais adequada
das relações humanas"**
Carl Rogers

AHLBRAND JR., W; DOYLE, W. Classroom Grouping and Sociometric Status. *The elementary school journal*. v.76, n. 8, p.493-499. 1976.

ALVES, D. *O teste sociométrico*. Rio de Janeiro: FGV, 1964. 129p.

AMARAL, A. L. Os quatro pilares do atendimento psicopedagógico. In: *Revista Psicopedagogia*. Vol19, nº 54, 2001. p. 66-69.

ARANTES, V. J. *Dinâmica e gênese dos grupos*. Roteiro de aula. 1f, 1976. mimeo.

ARANTES, V. J. *Ação psicodramática em sala de aula*. 1993. 168f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ARANTES, V. Inclusão e exclusão: uma visão psicodramática. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO, nº 1, 2001, Mirassol. *Pensamento e Linguagem: em busca de relações*. Mirassol: FAIMI, 2001. P.81-83.

ARAÚJO, M. C. *Estudo comparativo do autoconceito entre adolescentes escolarizados dos períodos diurno e noturno incluídos e não incluídos no mercado de trabalho*. 66f. (Projeto de Qualificação/Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BASTIN, G. *As técnicas sociométricas*. São Paulo: Livraria Morais Editora, 1966. 229p.

BERMÚDEZ, J. G. R. Introdução ao psicodrama. 3ª ed. Tradução: José M. D'Alessandro. São Paulo: Mestre Jou, 1980. 157p.

BRENELLI, R. P. *O jogo como espaço para pensar*. Campinas: Papirus, 1996. 208p.

BUSTOS, D. M. *O teste sociométrico – fundamentos, técnica e aplicações*. Tradução: Antonio Marcello Campedelli. São Paulo: Brasiliense, 1979. 100p.

COSMÓPOLIS, Prefeitura Municipal. *Regimento comum das unidades escolares municipais de Cosmópolis – SP*. 1998. 34p.

COSMÓPOLIS, Prefeitura Municipal. EMEF Rodrigo Octávio Langaard Menezes. *Planejamento 2003*. 2003 (mimeo). 22p.

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

CUBERO, R; MORENO, M. Relações sociais nos anos escolares: família, escola, companheiros. In: COLL; César; PALACIOS; Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação – psicologia evolutiva vol1*. Tradução: Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 250-260.

DIAS, V. F. *Ansiedade e agressividade infantil sob o enfoque da psicologia transpessoal: uma interpretação kirliangráfica*. 1999. 120f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DOLLE, J.; BELLANO, D. *Essas crianças que não aprendem* – diagnósticos e terapias cognitivas. Tradução: Cláudio Saltini e Lia Leme Zaia. Petrópolis: Vozes, 1996. 195p. Título original: Ces enfants Qui n'apprennent pas: diagnostic et remédiations.

DURRANT, J.; CUNNINGHAM, C.; VOELKER, S. Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*. v. 82, n. 4, p. 657-663, 1990.

ECHEITA, G.; MARTÍN, E. Interação Social e Aprendizagem. In: COLL; César; PALACIOS; Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação* – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar vol3. Tradução: Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 36-53.

FONSECA, V. *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. 2ª ed. rev. e aum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 388p.

FRANÇA, C; MONTEZUMA, M. F. Projeto de Ser. Considerações autoconceito, auto-imagem e auto-estima. In: *Caderno AMAE – orientação educacional*. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura. 1997. P.36-39

FROSTIG, M.; MASLOW, P. *Learning problems in the classroom*. New York: Grune e Stratton, 1973. 353p.

GOLEMAN, D. *Inteligência Emocional* – a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 65ª edição. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995. 370p.

GRESHAM, F. Social Skills and learning disabilities: causal, concomitant, or correlational? *School Psychology Review*. v. 21, n. 3, p.348-360, 1992.

GUERRERO, P. *Desenvolvimento cognitivo, aceitação social entre pares e dificuldades de aprendizagem na escrita*. 2002. 123f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

HAGBORG, W. Sociometry and educationally handicapped children. *Journal of Group Psychotherapy Psychodrama e Sociometry*. v. 47, n.1. spring 1994.

HAMACHEK, D. Self-concept and School Achievement: interaction Dynamics and a tool for assessing the self-concept component. *Journal of Counseling e Development*. v. 73. P 419-425. mar/abr 1995.

HARRIS, W.; KING, D. Achievement sociometric status, and personality characteristics of children selected by their teachers as having learning and/or behavior problems. *Psychology in the Schools*. v. 19, p. 452-457, out 1982.

HIDALGO, V.; PALACIOS, J. Desenvolvimento da personalidade dos 6 aos 12 anos. In: COLL; César; PALACIOS; Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação – psicologia evolutiva vol1*. Tradução: Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 243-249.

JOHNSON, D.; MYKLEBUST, H. Distúrbios de Aprendizagem – princípios e práticas educacionais. 2ª edição. Tradução: Marília Sanvicente. São Paulo: Pioneira, 1987. 400p. Título Original: Learning Disabilities – educational principles and practices.

JUVONEN, J.; BEAR, G. Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*. v. 84, n. 3, p.322-330, 1992.

KAUFMAN, A. *Teatro Pedagógico – bastidores da iniciação médica*. São Paulo: Ágora, 1992. 143p.

KERLINGER, F. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais*. 5ª edição. Tradução: Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU, 1979. 378p. Título original: Behavioral Research – a conceptual approach.

LA GRECA, A. Peer acceptance: the correspondence between children's sociometric and teachers' ratings of peer interactions. *Journal of Abnormal Child Psychology*. v. 9, n. 2, p. 167-178, 1981.

LEONDARI, A. Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*. v. 19, n. 3, p. 357-371, 1993.

MAILHIOT, G. *Dinâmica e gênese dos grupos – atualidade das descobertas de Kurt Lewin*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970. 188p.

MANTOAN, M. T. Por uma escola (de qualidade) para todos. In: MANTOAN, M. T. (org.). *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 51-70.

MANTOAN, M.T. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D.; SOUZA, V. (orgs.) *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.79-93.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. *A Solicitação do Meio e a construção das estruturas lógicas-elementares pela criança*. 1976. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z; ASSIS, M. (orgs.). *Proepre: prática pedagógica*. Campinas: UNICAMP/FE/LPG, 1999. 341p.

MARINEAU, R. *Jacob Levy Moreno 1889-1974 – pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. Tradução: José de Souza Mello Werneck. São Paulo: Ágora, 1992. 200p. Título original: Jacob Levy Moreno, 1889-1974 – Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy.

MORENO, J. L. Conceito de papel: uma ponte entre psiquiatria e sociologia. *American Journal of Psychiatry*. nº 118, 1961, p.518-23. In: FOX, J. (org.). *O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. Tradução: Moysés Aguiar. São Paulo: Ágora, 2002.

MORENO, J. L. *Fundamentos de la sociometría*. Tradução: J. García Bouza e Saul Karsz. Buenos Aires: Paidós, 1972a. 443p. Título original: Who shall survive?

MORENO, J. L. *Psicodrama*. 2ª edição. Tradução: Daniel Ricardo Wagner. Buenos Aires: Paidós, 1972b. 367p. Título original: Psychorama.

MORENO, J. L. Young man in Search of a calling – Autobiography, 1973. In: FOX, J. (org.). *O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. Tradução: Moysés Aguiar. São Paulo: Ágora, 2002.

MORENO, J. L. *O teatro da espontaneidade*. Tradução: Maria Sílvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1984. 150p.

NOFFS, N. *Psicopedagogo na rede de ensino – a trajetória institucional de seus atores-autores*. São Paulo: Elevação, 2003. 180p.

NORTHWAY, M.; WELD, L. *Testes Sociométricos – um guia para professores*. Tradução: Maria Clarisse dos Santos. Lisboa: Livros Horizonte, 1957. 107p.

PALACIOS, J.; HIDALGO, V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL; César; PALACIOS; Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação – psicologia evolutiva vol1*. Tradução: Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 178-189.

PAVRI, S.; LUFTIG, R. *Are students with learning disabilities really included in the classroom?* 2000. Disponível em www.ldonline.org acesso em 12/12/2002.

PIAGET, J. *Psicologia e Epistemologia*. Tradução: Maria de Fátima Bastos e José Gabriel Bastos. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1972.

PIAGET, J. O tempo e o desenvolvimento intelectual da criança. In: *Os Pensadores – a epistemologia genética – sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de psicologia genética*. 2ª ed. Tradução: Nathanael Caixeiro, Zilda Daer, Célia Di Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 211-225.

PIAGET, J. *Psicologia e Pedagogia* – a respostas do grande psicólogo aos problemas do ensino. 9ª ed. Tradução: Dirceu Lindoso e Rosa Silva. São Paulo: Forense, 1988. 184p.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. 24ª edição revista. Tradução: Maria Magalhães e Sérgio Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1950/1999. 136p.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994. 118p.

ROMERO, J. As relações sociais das crianças com dificuldades de aprendizagem. In: COLL; César; PALACIOS; Jesús; MARCHESI, Alvaro (org.) *Desenvolvimento Psicológico e educação* – necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar vol3. Tradução: Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 71-82.

RYDELL, A. School adjustment, school performance and peer relations among first-graders in a Swedish suburban area. *Scandinavian Journal of Psychology*. v. 30, n.4, p.284-295, 1989.

SILVA, I.; ALENCAR, E. Autoconceito, rendimento acadêmico e escolha do lugar de sentar entre alunos de nível sócio-econômico médio e baixo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. v. 36, n.1, p.89-96, jan/mar 1984.

SISTO, F. Dificuldades de Aprendizagem. In: SISTO, Fermino et al. *Dificuldades de Aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 19-39.

SMITH, C.; STRICK, L. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z* – um guia completo para pais e educadores. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2001. 332p. Título original: Learning Disabilities: A to Z – a parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood.

STRAUSS, A. et al. *Psicopatología y educación del niño com lesión cerebral*. EUDEBA: Buenos Aires, 1973. 311p.

TOPCZEWSKI, A. TDA/TDHA em comorbidades com dislexia. In: *VII Simpósio Nacional Dislexia, Cognição e Aprendizagem com Ênfase em Educação*. São Paulo: 2003 (mimeo).

TORTELLA, J. *A representação da amizade em díades de amigos e não amigos*. 2001. 302f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

VAYER, P. *A criança diante do mundo na idade da aprendizagem escolar*. 3ª edição. Tradução: Maria Aparecida Pabst. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986. 279p.

WOOLFOLK, A. E. *Psicologia da Educação*. 7ª edição. Tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, Artmed, 2000. 568p.

ZAIA, L. L. *Interação social e desenvolvimento cognitivo reflexões sobre uma pesquisa*. In: MANTOVANI DE ASSIS, Orly; DESTRO, Martha. 7º Encontro de Professores do PROEPRE, 1990 (mimeo).

ZAIA, L. L. *A solicitação de meio e a construção das estruturas operatórias em crianças com dificuldades de aprendizagem*. 1996. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

ZYCH, A. *Avaliação do processo de escolaridade e de pessoas surdas em suas interações no contexto social*. 2003. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ANEXOS



**"... é preciso criar uma verdadeira família
humana"
Moreno**

ANEXO 1
HISTÓRICO ESCOLAR

Aluno	Língua Portuguesa	História	Geografia	Ciências e Saúde	Matemática	Ed. Artística	Ed. Física	Ensino Religioso
1	B	MB	MB	B	I	MB	MB	F
2	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	F
3	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB	F
4	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
5	I	I	B	MB	I	MB	MB	F
6	MB	B	B	MB	MB	MB	MB	F
7	B	MB	B	MB	I	MB	MB	F
8	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
9	I	B	B	MB	I	B	B	F
10	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
11	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
12	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
13	B	B	B	B	I	MB	MB	F
14	B	B	B	MB	I	MB	MB	F
15	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
16	B	B	B	MB	B	MB	MB	F
17	B	MB	B	B	I	MB	MB	F
18	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
19				TRANSFERIDO				
20	MB	B	B	MB	B	MB	MB	F
21	B	B	B	MB	B	MB	MB	F
22	B	B	B	MB	B	MB	MB	F
23	B	B	MB	B	B	MB	MB	F
24	MB	B	MB	MB	MB	MB	MB	F
25	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
26	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
27	B	MB	B	MB	B	MB	MB	F
28	I	I	I	I	I	B	B	F
29	I	I	I	I	I	B	B	F
30	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F

Tabela 4: Histórico escolar do segundo bimestre de 2003. F = freqüente.

Aluno	Língua Portuguesa	História	Geografia	Ciências e Saúde	Matemática	Ed. Artística	Ed. Física	Ensino Religioso
2	MB	MB	MB	MB	B	MB	MB	F
3	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
4	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
5	B	B	B	MB	I	MB	MB	F
6	B	MB	B	MB	B	MB	MB	F
7	B	MB	B	MB	I	MB	MB	F
8	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
10	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
11	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	F
12	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
13	B	MB	B	MB	B	MB	MB	F
14	B	MB	B	MB	I	MB	MB	F
15	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
16	B	MB	MB	MB	B	MB	MB	F
17	MB	MB	B	MB	B	MB	MB	F
18	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
20	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	F
21	B	MB	B	MB	B	MB	MB	F
22	B	MB	B	MB	B	MB	MB	F
23	B	MB	MB	MB	B	MB	MB	F
24	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
25	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
26	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
27	B	MB	B	MB	B	MB	MB	F
28	B	B	B	MB	I	MB	MB	F
29	B	B	B	MB	I	MB	MB	F
30	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	F
31	MB	MB	B	MB	MB	MB	MB	F
32	I	MB	B	MB	I	MB	MB	F

Tabela 8: Histórico escolar do terceiro bimestre de 2003. F = frequente.

ANEXO 2

REDAÇÕES

TEMA: Como é sua relação de amizade com seus colegas de classe?

NÚMERO 2

Minha amizade com os colegas melhorou muito porque eu chingava muito eles porque eles eram chatos.

Agora ele me emprestam e eu empresto para eles são legais comigo e falam comigo.

Mas só que no recreio não me chamam para brincar de vez em quando.

Quando vou brincar de pega-pega falam que eu sou gordo e não corro nada.

Quando vou brincar de pingue-pongue falam que eu sou ruim por que tem vez que estou brincando tiram minha concentração e são bons.

Me mostram revistas chamam eu para fazer trabalhos ou ensaios.

- Eles gostam de mim!

Quando vou brincar de futebol falam que eu sou ruim mas tem vez que faço gol.

Me dão bala, chiclete e outras coisas que eu gosto.

Me dão água, suco e etc.

Me emprestam caderno, lápis, borracha e tesoura.

NÚMERO 3

Eu, nº 30, nº 10, nº 27, nº 21, nº 11 brincamos de ping-pong na entrada e no recreio.

Ontem teve Ed. Física jogamos handball e o meu time perdeu porque o goleiro não agarrou dois gols.

Mas foi o nº 11 que era o que ficou mais bravo.

O nº 30 quando estamos no recreio ele leva a redinha e as raquetes de ping-pong e eu levo a bolinha e é assim que eu fico com meus amigos.

NÚMERO 4

Nossa relação é tolerável, nem com todos tem alguns que são meio chato, ignorante como muitos meninos exemplo: nº 11, nº 15 e outros e isso não significa que eu tenha alguma coisa contra eles.

Já outras pessoas são amigáveis legais mais eu amo todos amigos que tenho na classe. Mas tem alguns mais especiais com minha melhor amigo da classe a nº 8, nº 24 e outros.

Essa é minha relação com os colegas de classe.

NÚMERO 5

Minha relação com meus colegas são boas e ruim. Por exemplo: O nº 23, eu não me dou bem com ele por que ele é muito chato.

Mas minha amiga nº 8 é a melhor amiga que eu já tive, eu gosto dos meus colegas mas tem vezes que eu não me do bem com eles.

Também tem vezes que ele é legal mas ao comprario ele é pior. E minha amiga nº 18 também é minha melhor amiga.

Essa é minha relação com eles.

Eu gosto muito dos meus colegas.

NÚMERO 7

Eu e meus amigo somos, um grupo de 6.

Deveis em quando nos brigamos mas brigas bobas emtende os nomes deles são. “nº 11, nº 21, nº 17, nº 25, nº 18 e eu”. E Jesus.

Eu tenho mais amigos mais esse são os melhores da sala.

NÚMERO 8

A minha relação com meus colegas sempre foi muito boa, não costumo brigar, mas quando acontece alguma coisa, nós duas (estou me referendo às duas pessoas que discutiram) já corremos se desculpar. Nunca deixei de brincar com ninguém, quando alguém me provoca, eu procuro levar na esportiva para não causar descução nem briga. Não tenho racismo com ninguém, pois eu acho que todos merecem amigos e carinho.

Quando eu estou perto ou junto de um amigo meu, e alguém está o chingando ou coisa aparecida, vou logo defende-lo.

Eu adoro meus amigos!!!!

NÚMERO 10

A muito tem eu não tinha colegas, mas quando eu encontrei fiquei brincando com eles.

Eles chamava nº 30, nº 3, nº 31, nº 27, nº 11, quando agente ia jogar hand-ball, eles tocam eles não e fominha eles fazem gol eu mas um dia eles ficaram fominho o nº 30 e nº 3.

Eles não queria tocar ai o Professor P., vivia dissendo – Passa a bola si não você vai perder. Eles não escutava o Professor, ele pedião e ia reclamar comigo.

Eu, nº 11, nº 31 e nº 27 ficamos de mau deles, agente não jogava mas ping-pong.

Até que um dia ficamos colegas de novo mas, nº 30 e nº 3 firam uns drogados e caíram, neles mas deu tempo eu, nº 11 e nº 27, nº 31 vimos e não deixamos e da um pega depois o R. do Proed ensino que não podemos aceitar coisas de ninguém. Nº 11, batata suita, nº 27 lasanha e frango. Nº 3 peixe, bolo, torta olandeza nº 30 pizza, sanduiche, muse, nº 31 lanzanha, eu pizza lasanha, musse de chocolate, bolo de chocolate etc.

NÚMERO 11

- Eu cidou bem com meus colegas, além de eu ter poucos amigos os nomes; deles são: Jesus Cristo, nº 17, nº 21, nº 7.

Eu brinco com eles na escola.

Eu só dormi na casa do nº 7 ele mora numa chácara, perto da Coca-Cola e meu amigo nº 21 tem um loro e um ramster e meu colega nº 17 e muito, bom de golero no hand-ball.

NÚMERO 12

Vamos falar sobre a amizade de nossa classe.

A minha é normal, as pessoas que me tratam bem eu também as trato bem.

Têm vezes que eu sou tratada como pano de chão, me usam e depois me jogam no tanque. O nome dessas pessoas não vou falar.

Mais a minha mãe, me ensinou que só devemos ver as qualidades das pessoas, por isso eu sempre perdoo elas.

Tenho amigas especiais, que me usam, mas me lavam enveis de jogar no tanque, exemplos: nº 8 e nº 25. As vezes elas estrapolam mas sempre são perdoadas por mim. Sabe por quê?

Porque elas sempre quando estou triste, me dão o ombro para chorar e desabafar e às vezes choram comigo, me ajudam a resolver meus problemas.

Minha amizade com os meninos não é grande, são muito machistas, pensam que sabem de tudo.

Certas meninas, adoram ficar com os meninos, acho que elas ainda são muito novas para pensar nisso.

Então, resumindo, minha amizade é dependente.

Ou seja, depende de como é cada criança.

NÚMERO 13

Eu gosto muito dos meus colegas, são muito legais, convidam para aniversários, e uns ajudam os outros na lições defeiçeis, e as veses fico de mau com algumas de minhas amigas, mas tem um menino que gosta de impricar com as meninas, minha classe faz muita bagunça e minha professora da uma bronca em todos, e tem as minhas melhores amigas eu lancho com elas todos os dias: nº 22, nº 20, nº 26, e na educação física meu professor me chama de goleira porque eu não deixo nem uma bola passa, uma vez a bola foi no meio da minha cara, e a aula de Informatica brinco com os brinquedos do corpo humano, e tem a mesa de ping-pong, fazemos teatro, e também tem a aula do Polícial R. ele é muito legal faz brincadeiras e como dizer não as drogas e tem a professora é legal e gostamos dela ela ensina muitas coisas legais.

NÚMERO 14

Eu as vezes fico chateada com os meus colegas mas doi ne mim e eu amo os meus colegas e sempre vou amar eu sei que agente não vai ficar juntas pra sempre mas agente sempre vai se ver na rua e quando nós estive velhas agente

vai mata a saudade e quando nós brigava, e quando brincava quando iam passear e eu sempre vou gadar eles no meu coração.

A eu também vou gadar no meu coração quando brincavamos de pongue-pong Hand ball eu vou levar eles no meu coração.

NÚMERO 15

Minha relação com meus colegas é muito chato e odeio todos os meus colegas.

Eu só gosto de cinco colega da classe os restos eu odeio todos porque eles são todos um idiota.

Eu não gosto de brinca de esconde-esconde com meus colegas.

Única coisa que eu gosto de joga é de hand-ball e futebol.

E essa é a minha relação com meus colegas tavendo como eu so chato.

NÚMERO 16

Como vocês podem ver cada vez que a E. vem aqui na classe eu sempre escolho a nº 8 e a nº 25 e elas se dam muito bem comigo. Eu acho que é por que o 1ª dia que eu vim na escola elas foram as primeiras a vir falar comigo e daí indiante eu comecei a lanchar com elas. Elas são umas das 5 minhas melhores amigas.

Elas são muito engraçadas principalmente a nº 8.

A nº 25 é mais quieta e sentimental.

Eu também sou sentimental mais não sou quieta pois sou um pouco bagunceira.

Há e estas cinco melhores amigas é a nº 24, nº 12 e nº 4 mais as que eu mais fico é a nº 8 e nº 25.

NÚMERO 17

É muito legal por que eu posso ir na casa deles e eles pode vir na minha casa e quando eu chamo eles para ir no clube, ir jogar bola, um monte de coisa mas tem uma coisa eu só chamo os amigos que se chama: primeiro de tudo e Jesus Cristo daí depois vem os amigos de classe o nº11, o nº 21 e etc...

Na escola eu e meus amigos joga Hand Boll e o nosso professor chama-se P. e ele é muito legal.

Ele ensina muitas coisas eu sou golero e os meus amigos são tudo na área e nós somos muito bom.

NÚMERO 18

A minha relação com meus colegas de classe sempre foi muito boa, nunca brigamos e quando acontece alguma coisa, nós sempre fazemos as pazes. Eu e minha amiga nº 8 sempre me damos bem e, nós sempre jogamos hand-ball, ping-pong, queimada, amarelinha, esconde-esconde, pega-pega e etc.

Sempre lanchamos juntas e ficamos muito contentes, e vamos embora felizes e alegres.

E no dia seguinte acontece a mesma coisa. Eu adoro os meus amigos e minhas amigas. Eu mando um beijão para as minhas amigas e muitos abraços, tchau!!!

Eu adoro os meus amigos.

NÚMERO 20

Certo dia uma menina chamada nº 12, ela ficou de mau de mim só por que eu não emprestei a caneta pra ela ela me chingou também.

Mais a minha relação com meus colegas são muito legal a nº 22 é minha melhor amiga nós lanchamos todo dia juntas, a nº 13 ela é legal mais tem vezes que ela fica tão chata que ninguém aguenta ela, a nº 8 é muito brincalhona com todos nós, a nº 24 ela adora uma confusão, a nº 12 é inteligente mais é que nem a nº 24, a nº 4 ela é irritante, a nº 5 é muito quieta a nº 16 é legal mais muito aproveitadora, a nº 14 ela é chata e legal, a nº 29 não abre a boca por nada, a nº 26 é muito briguenta, a nº 18 é muito risonha, o nº 7 se acha o dono da cocada preta, o nº 11 é super nervoso, o nº 2 é brincalhão, o nº 23 é muito metido, o nº 27 não gosta de nada, o nº 30 é inteligente, o nº 3 é super rápido na lição, o nº 32 é fofoqueiro, o nº 17 adora uma briga, o nº 10 é inteligente e rápido na lição, o nº 31 é quieto, o nº 28 adora faltar, o nº 15 é chato, o nº 21 também é nervoso.

Mais eu gosto de todos e trato eles como se fosse meus irmãos.

NÚMERO 21

Eu cido bem com os meus colegas mas como eu tenho pouco amigo então os nomes deles: Jesus Cristo em primeiro lugar, nº 17, nº 11.

Eu brinco com eles de Ping Pong de Fute Bol de Hand Boll nois brinca com o meu Ramster e de Pega Pega, iscond iscond e de video game.

E mais nunca brigamos so bricamos e o nº 11 e quieto, o nº 17 so fica de pé eu sou quietinho.

NÚMERO 22

A minha relação com meus amigos são muito bem Eles são muito legal comigo.

Mas eu seu que alguns não costumam de mim.

Mas eu gosto de todos quando estou triste eles me aconselha.

Mas eu tenho meus amigos mais intimo como o nº 8, a nº 12, a nº 24, nº 20, nº 25, nº 26 e nº 5. Eles são muito carinhosos.

Nós brincam muito no recreio mas a minha melhor amiga é minha mãe. Nós conversamos muito a professora C. aveses fica nervosa. A professora é a nossa segunda mãe eu gosto muito dela. Nós paresemos irmãs.

Eles é super legais. Avezes nós bringam. Mas nós sempre serão grande amigos. E quanto acabar o ano. Eu sentira muita saudade.

Mas eu gosto muito deles e delas.

NÚMERO 23

A minha relação com meus amigos é legal.

Só que ás vezes eles ficam chato!

Exemplo:

Eles ficam brigando, gritando e até se espancando.

Mas ás vezes eles não ficam chatos.

Exemplo:

Eles não ficam brigando, eles conversa, e até ficam rindo, sabia!

Só que a Professora ás vezes fica brava, só que ela é legal!

Não é chata igual as outras professora que eu tive.

E., você é legal, você conversa com a gente e não grita e nem fica nervosa, eu gostei de você!

Você é nota 1000!!!

É claro que a Profª C. é 2000.

A de inglês também!

Esse é a minha relação de amizade com meus colegas.

NÚMERO 24

Minha amizade é super legal principalmente com a nº 8, a nº 12, a nº 25, a nº 18 e etc.

Já com os meninos é rasuável porque a maioria é maxista, não que eu queira dizer mau deles mais é verdade!

Gosto muito dessa classe, principalmente da minha querida professora C., quando eu sair dessa escola ficarei triste!

NÚMERO 25

Me dou muito bem com todos apesar de terem meninos chatos: Ex: nº 27, nº 15.

O nº 27 e o nº 15 as vezes são legais dão chiclete e empresta lapis, borracha ect.

O nº 23 e o nº 7 os mais legais por que lancham com a gente.

Tem meninas legais e só uma ás vezes e chata é a nº 4.

Mas ela é legal e é minha amiga.

Tem minhas amigas que contam segredo são: nº 8, nº 12, nº 24 e nº 16.

Só que não confio mas na nº 24.

NÚMERO 26

É muito boa meus colegas são muito legais, divertidos etc.

Eu acho muito legal ter amigos assim! Nos finais de semana nós brincamos isso é muito bom demais. Eu tenho amigos demais.

No recreio da escola a gente brinca de montão. Como é bom ter amigos!

NÚMERO 27

Eu acho que meus amigos e eu temos uma boa relação. Os meus melhores amigos são: nº 10, nº 30, nº 4, nº 31, nº 21, nº 15 e nº 17.

O que nos mais gosta são dois jogos: ping-pong Hand ball.

Nos somos muito bom jogadores de Hand-ball.

Nos somos amigos para sempre.

No ano que vei eu quero cair na mesma turma com meus amigos.

NÚMERO 28

Minha amizade e boa porque eu estou comesando a conversa pecando amisadi só com o nº 21 e com o nº 32 que eu já conversava mais da bom.

Eu estou muito feliz acora porque eu estou comesanto a anda com eles mo recreio estou princando pastanti. Eu choco Pingui pong também bolinha de gudigudi é muito legal.

NÚMERO 29

É muito legal os meus colega como a nº 8 e a nº 6 e a nº 25 são muitos legal comigo, eita quase me esqueci da nº 26 tem um que é pouco, mal como a nº 4 me chinga de nega, e o nº 23 e um pouco chato ele e metido e não pode olhar uma canena dele que sai o olho para, e sai um olho e ele falou que foi eu, e tenha nº 24, nº 12, nº 26, nº 20, nº 25, nº 24, nº 13, nº 14, nº 16, nº 18, essa, e minhas amigas e é claro que a nº 8, nº 6 e nº 26 é também, alguns meninos como nº 7, nº 11, nº 21 e nº 28 esses e mas ou menos e também as (o) professoras (o), é a C. que da aula de história e geografia e português, matematica e ciencias e a de inglês R. e você E..

Assim e minha classe

Fim.

NÚMERO 30

Todos os dias quando eu venho para a escola, eu trago minha raquete com minha redinha de ping-pong e chamo meus amigos: o nº 3, nº 10, nº 27 e o nº 21.

Mas eu sempre ganho, outro dia eu ganhei do nº 3 de 0 x 7.

Eu também gosto de brincar de hand-ball. Outro dia em um treino eu fiz três gol e o meu companheiro fez 2 gol.

NÚMERO 31

A minha relação com os meus colegas é muito boa.

Eu respeito eles, eu brinco do que eles quer brincar, na hora que eles quer falar eu deixo eles também me respeita, nós não brigamos um com o outro não jogamos um jogo sujo e nós repartilhamos as nossas coisas.

O nosso jogo principal é Hamdebool eu não sou bom no gol, mas eu gosto mais de jogar futebol eu marco muito gol no futebol.

No Handbol os melhores goleiros são nº 27 e nº 17 eles agarram até penalty.

Os melhores na linha são nº 10, nº 21, nº 28, nº 30 e nº 3 e das meninas são a nº 25 e nº 26.

Nós jogamos hanbeboll de quarta-feira.

Me lembrei de mais uma coisa nos intervalos os meninos jogam pingue-pong. Os melhores no pingue-pong são nº 10, nº 30, nº 3, nº 21, nº 28, nº 11 e nº 15.

Eu não gosto de jogar pingue-pong; eu gosto de bater vigurinha e jogar futebol; o futebol e o meu esporte preferido.

A minha comida que eu mais gosto é lasanha, a do nº 10 é arroz, bife com salada a do nº 30 é lasanha e pizza, a do nº 3 é peixe, bolo e torta holandesa e muse de chocolate.

Eu tenho 10 anos. Os meus melhores amigos são nº 17, nº 3, nº 30, nº 10. Eles falam a lição quando eu não sei.

Quando eu me mudar de Cosmópolis eu vou sentir muitas saudades do nº 10, nº 30, nº 3, nº 15, nº 27, nº 11, nº 17, nº 21 e de toda a escola e até da professora C.

NÚMERO 32

A minha relação com meus amigos e muito legal só que não dura para sempre.

Eu já tive muita amizade mais umas não dura para sempre todas e umas dura para sempre como dos primos e alguns colega.

A minha melhor amizade foi a da primeira serie que dura até hoje com o J. ele eu eu somos amigos e os nossos pais também são amigos.

E essa é a minha amizade com meus colegas de classe.