

III Jornada Gaúcha de Psicopedagogia



23 de Novembro de 2019
Porto Alegre - RS

Psicopedagogia: Os desafios de
aprender com significado na atualidade.

ANAIS

Promoção/Realização:



Apoio:



III JORNADA GAÚCHA DE PSICOPEDAGOGIA

Psicopedagogia: Os Desafios de Aprender com Significado na Atualidade

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Olívia Teixeira (Presidente ABPpRS)
Rosanita Moschini Vargas (Vice-
Presidente ABPpRS)
Ana Margarida Barcellos
Fernanda Figueiró
Iara Abreu Wrege
Juliana Silveira Morschbacher
Lilian Flores
Márcia do Canto
Monica Pagel Eidelwein
Susana Londero

COMISSÃO CIENTÍFICA

Monica Pagel Eidelwein (Coordenadora)
Olívia Teixeira
Rosanita Moschini Vargas
Beatriz Ana Zambon Ferronato
Cláudia Rodrigues de Freitas
Iara Abreu Wrege
Neusa Kern Hickel
Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Formatação

Cintia Bonalume

Identidade Visual

Rogério Wainer

APRESENTAÇÃO

A III Jornada Gaúcha de Psicopedagogia – *Psicopedagogia: Os Desafios do Aprender com Significado na Atualidade* é a atividade de culminância e encerramento da gestão 2017/2019, tendo por objetivo integrar os profissionais da área da psicopedagogia, no intuito de aprofundar a discussão em torno do posicionamento/reposicionamento como aprendente e ensinante em meio aos desafios da sociedade tecnológica.

Neste sentido, procuramos promover a formação continuada desta categoria, especificamente, e aos demais profissionais que atuam em nosso estado na especificidade do olhar e escuta psicopedagógica destes novos meios de comunicação que adentram as escolas, lares e, com certeza, a própria clínica.

A elaboração destes Anais do referido evento, realizada entre profissionais da psicopedagogia associadas à ABPp-RS, sem dúvida, vieram agregar valor à concretização desta III Jornada com diversidade nos temas abordados, proporcionando assim maior riqueza em sua constituição.

Acreditamos que as ideias colocadas nos textos que compõe os Anais da III Jornada Gaúcha de Psicopedagogia – *Psicopedagogia: Os Desafios do Aprender com Significado na Atualidade* contribuam para o esclarecimento e conhecimento de todos aqueles que acreditam ser a psicopedagogia uma ciência que trabalha cartografando a própria resiliência de seu processo de aprendizagem enquanto verdadeira Pesquisa-Ação.

Olívia Teixeira

Presidente ABPp-RS

Rosanita M. Vargas

Vice-presidente ABPpRS

Monica Pagel Eidelwein

Coord. Científica da III Jornada Gaúcha de Psicopedagogia

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO | 02 |
| ARTIGOS COMPLETOS | 05 |
| Formação de profissionais da Educação: uso da Hora do Jogo Psicopedagógica | 06 |
| O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras: a utilização da poesia no atendimento psicopedagógico de crianças: uma proposta de intervenção | 17 |
| Impactos dos fatores emocionais na aprendizagem: abordagem psicopedagógica em discussão | 34 |
| Percepções de pais e professores sobre as habilidades acima da média de crianças, da educação infantil, com indicadores de altas habilidades/superdotação | 44 |
| Do fracasso escolar à autoria de pensamento: um olhar psicopedagógico baseado no lúdico e no vínculo | 55 |
| Grupo de cuidadores: movimentos e intervenções psicopedagógicas | 66 |
| Uma experiência inusitada de aproximação entre Educação Tecnológica para idosos e Terapia Psicopedagógica | 81 |
| A atuação do Psicopedagogo na Instituição Escolar | 90 |
| Corporeidade e Aprendizagem: implicações nas experiências formativas | 100 |
| Atividades lúdicas: o Psicopedagogo/Professor proporcionando aprendizagens significativas ao sujeito aprendente | 106 |
| RESUMOS EXPANDIDOS | 121 |
| Avaliação das dificuldades docentes acerca da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental | 121 |
| Uma experiência precursora nos bastidores do teatro | 125 |
| Sujeitos com impasses em sua constituição psíquica: Educação como espaço para a invenção | 129 |

| | |
|--|------------|
| Avaliação das competências iniciais para o processo de alfabetização de alunos da zona urbana e rural | 138 |
| MINI CURRÍCULOS DOS AUTORES: ARTIGOS COMPLETOS..... | 145 |
| RESUMOS EXPANDIDOS | 147 |

ARTIGOS
COMPLETOS

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: USO DA HORA DO JOGO PSICOPEDAGÓGICA

Lilian Flores

Monica Pagel Eidelwein

Resumo: A hora do jogo é utilizada na clínica psicopedagógica para identificar a modalidade de aprendizagem do sujeito. O presente relato de experiência visa apresentar efeitos da aplicação da hora do jogo vivenciada com profissionais adultos de um espaço pedagógico. A adaptação da proposta para adultos nesse espaço tem como objetivos apresentar a Psicopedagogia e compartilhar uma prática dessa área do conhecimento, permitindo aos participantes compreender a forma pessoal com que cada um se relaciona com o objeto de conhecimento, reconhecendo as três etapas que constituem essa experiência: o inventário, a organização e a integração. Este relato pretende, à luz das contribuições de Sara Paín e Alicia Fernández, fomentar as discussões a respeito dos processos de aprendizagem de cada um e as possibilidades de construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis. Partimos do seguinte questionamento: De que forma a hora do jogo psicopedagógica pode ser utilizada com adultos, levando-os a compreensão das modalidades de aprendizagem e as possibilidades de construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis? Para responder a esse questionamento, procuramos considerar os sujeitos participantes da proposta, em um processo de interlocução, de uma forma horizontal, aproximando-nos da investigação-ação. A proposta de hora do jogo relatada demonstrou a possibilidade de adaptação para adultos de uma vivência rica em que o olhar e a escuta psicopedagógica permitem ler a produção de um sujeito e traduzir, integrando conhecimentos, teoria e saber acerca do aprender.

Palavras-chave: Hora do jogo psicopedagógica. Formação de profissionais da Educação. Aprendizagem.

Abstract: Game time is used in psycho-pedagogic clinic to understand the subject's learning modality. This experience report looks forward to presenting game time aspects lived by adult professionals of a pedagogic area. The proposal adaptation to adults in this area aims to present psycho-pedagogy and share an experience in this field of knowledge, allowing participants to understand the personal way each one interacts with the subject of knowledge, recognizing the three steps that represent this experience: inventory, organization and integration. This report intends to, with Sara Paín's and Alicia Fernández' contribution, instigate discussions about the learning processes of each one and the possibilities of development of teaching modalities that enable healthy learning. We took off from this question: in which way does the psycho-pedagogic game time can be used with adults, leading them to comprehension of learning modalities and the possibilities of development of teaching modalities that enable healthy learning? To answer this question, we considered the participating subjects of this proposal in a horizontal way interlocution process, approximating us to the action research. The reported game time proposal proved the adaptation possibility of adults with rich experience, in which the psycho-pedagogic look and listening allow us to read a subject's production and translate, integrating studies, theory and knowledge about learning.

Keywords: psycho-pedagogic game time. Development of education professionals. Learning.

Introdução

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Pai, me ensina a olhar! (GALEANO, 2002, p.16).

Assim como Diego, da pequena crônica de Eduardo Galeano, pretendemos aqui nos colocar nesse lugar de sujeito-autores, nos posicionando como aprendentes em interlocução com profissionais de diferentes áreas, para que de algum modo, possamos dizer-lhes algo que os levem também a aprender a partir de nossa proposta.

Nos propomos nesse artigo apresentar um relato de experiência, no qual utilizamos a hora do jogo psicopedagógica com profissionais adultos de um espaço pedagógico, e, para isso realizamos adaptações na hora do jogo, considerando esse grupo específico, visto que a proposta original foi pensada para ser utilizada com crianças de até nove anos (PAÍN, 1985).

O objetivo da proposta é a apresentação da Psicopedagogia e o compartilhamento de uma prática dessa área do conhecimento, permitindo aos participantes compreender a forma pessoal com que cada um se relaciona com o objeto de conhecimento, reconhecendo as três etapas que constituem essa experiência: o inventário, a organização e a integração. Desta forma se pretende fomentar as discussões a respeito dos processos de aprendizagem de cada um e as possibilidades de construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis. Partimos do seguinte questionamento: De que forma a hora do jogo psicopedagógica pode ser utilizada com adultos, levando-os a compreensão das modalidades de aprendizagem e as possibilidades de construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis?

Entendemos que a realização dessa proposta é muito significativa para qualificar o trabalho desenvolvido nesse espaço, podendo contribuir com a formação dos profissionais desse grupo, na medida em que possibilita conhecer a Psicopedagogia e refletir sobre as possíveis aproximações com as suas áreas específicas de atuação, e, especialmente, discutir a respeito dos seus processos de aprendizagem e da construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis.

Considerando que a hora do jogo psicopedagógica é entendida como uma técnica utilizada pela Psicopedagogia para a compreensão das significações do aprender das crianças, autoras como Sara Paín (1985) e Alicia Fernández (1991, 2001) atribuem à atividade lúdica da

criança uma potência para conhecer e compreender o seu funcionamento cognitivo, seus modos de pensar, agir e aprender. Mesmo não sendo a única forma de investigação para a Psicopedagogia, a hora do jogo é, seguramente, uma importante fonte de informação.

Partimos do seguinte questionamento: De que forma a hora do jogo psicopedagógica pode ser utilizada com adultos, levando-os a compreensão das modalidades de aprendizagem e as possibilidades de construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis?

Para responder a esse questionamento, procuramos considerar os sujeitos participantes da proposta, em um processo de interlocução, de uma forma horizontal, aproximando-nos da investigação-ação, que pode ser entendida “[...] como uma metodologia com a potencialidade não apenas de melhorar ou transformar as práticas, mas também de gerar conhecimentos, tanto locais – o saber popular – quanto públicos – o saber científico” (ANDERSON; HERR, 2016, p.4).

Organizamos o artigo apresentando inicialmente os fundamentos da hora do jogo psicopedagógica, tendo como referência as contribuições de Sara Paín e Alicia Fernández. Posteriormente apresentamos o relato da experiência de uso da hora do jogo com um grupo de adultos, e, as reflexões suscitadas a partir da vivência proposta. Na sequência apresentamos algumas reflexões em relação as possibilidades de adaptação da hora do jogo para realização com adultos, na qual o olhar e a escuta psicopedagógica permitem ler a produção de um sujeito e traduzir, integrando conhecimentos, teoria e saber acerca do aprender e ensinar. Finalizamos o artigo refletindo sobre o a proposta desenvolvida e as nossas próprias aprendizagens a partir dela.

Hora do Jogo Psicopedagógica

Em cada um de nós, pode-se observar uma forma particular de aproximação com o objeto do conhecimento, uma “modalidade de aprendizagem” construída desde o nascimento e o grupo familiar e que vai sendo utilizada nas situações de aprendizagem que se apresentam. O saber é uma construção pessoal e está relacionado com o fazer, com o permitir-se jogar com o conhecimento, num processo e espaço de confiança e criatividade.

Segundo Fernández (1991, p. 165) “o saber se constrói fazendo próprio o conhecimento do outro, e a operação de fazer próprio o conhecimento do outro só se pode fazer jogando”. Quando Fernández fala a respeito do jogo, ela faz referência a um processo de construção do saber, onde, para jogar, necessita-se de um outro, e um espaço de confiança.

Conhecer a singular modalidade de aprendizagem em cada pessoa enriquece o modo de interpretar o mundo e a nós mesmos, a diferenciar-nos dos outros, a ser mais livres e criativos. Fernández (1991, p. 107) diz que “a modalidade de aprendizagem é como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas diferentes situações de aprendizagem”, é a forma como cada um desvela o oculto com o objeto a conhecer. Logo, observar a imagem de si mesmo como aprendente-ensinante, o vínculo com o objeto do conhecimento, a história das aprendizagens, a maneira de jogar, a modalidade de aprendizagem familiar, são inerentes nesse processo de conhecimento da dinâmica da modalidade de aprendizagem do sujeito.

O brincar na hora de jogo, entre outras questões, permite compreender como ocorre a dinâmica da aprendizagem, os movimentos assimilativos e acomodativos, bem como os processos que podem ter levado a modalidades de aprendizagem sintomáticas.

Pode-se afirmar que a construção de modalidades de ensino também se constitui desde o início da vida, estando relacionada com a própria modalidade de aprendizagem. Nesse sentido, para modificar a primeira é preciso ressignificar a modalidade de aprendizagem. Fernández (2001) refere que, tanto em crianças quanto em adultos, uma modalidade de ensino saudável associa simultaneamente o mostrar e o guardar o conhecimento. Já uma modalidade de ensino sintomática implicaria em exibir(se) ou esconder(se) por insegurança, temor, culpa ou vergonha. Para que um sujeito possa aprender a autora sugere ser necessário que ele descubra que tem algo a ensinar aos outros, sejam crianças ou adultos.

Fernández (2001) ainda salienta que uma modalidade de ensino saudável corresponde com uma modalidade de aprendizagem saudável. Ao contrário, podemos dizer que as modalidades de aprendizagem patogênicas podem se constituir a partir de modalidades de ensino dos ensinantes que, ao exibir, esconder ou desmentir conhecimento impossibilitam a modalidade de aprendizagem saudável do outro.

Nesse sentido, realizar a hora do jogo possibilita refletir sobre a modalidade de aprendizagem e a modalidade de ensino. Paín (1985, p. 51) sugere que a técnica denominada hora do jogo pode ser aplicada até a idade de 9 anos. Nessa técnica são utilizados materiais não-figurativos, “pois interessa prestar atenção especial ao processo de construção do simbólico, mais do que às projeções efetuadas sobre um objeto já determinado pelo seu conteúdo”. Dentro de uma caixa, com tampa separável, são colocados elementos para desenhar, recortar, pegar, costurar, olhar, ler, escrever, guardar, modelar, juntar... São incluídos materiais diferentes que possam servir para uma mesma ação, como cola plástica, fita adesiva, percevejos, alfinetes, ganchinhos, que possibilitem os desdobramentos, se a criança assim o desejar, de diferentes

formas de unir. No momento da análise, o psicopedagogo observará as ações desenvolvidas e como a criança as desenvolve.

Os materiais que compõem a caixa da hora do jogo, como dito anteriormente, são predominantemente não figurativos, como: papéis brancos, folhas de caderno, cartolinas coloridas, cartões, revistas, livro, tesoura, marcadores, lápis preto e de cores, massa para modelar, barbantes, fitas, etc.

Parte-se de uma consigna que se trata da solicitação/orientação na qual se apresenta a caixa dizendo que nela há muitas coisas dentro e que a criança pode brincar, fazendo o que quiser. O psicopedagogo informa que enquanto isso estará fazendo anotações e um pouco antes do tempo terminar a criança será avisada.

A partir da observação e das respostas verbais e gráficas do sujeito, será possível se levantar algumas hipóteses sobre o significado do aprender para ele, a inter-relação entre o desejo e inteligência, a construção simbólica e a sua modalidade de aprendizagem. Há alguns momentos da hora do jogo que devem ser observados: o inventário, a organização e a integração.

Paín (1992 p.52) afirma que a atividade lúdica pode ser um canal de aprendizagem, e nos explicita esses momentos:

Primeiro, um inventário, quando a criança trata de classificar algum conteúdo da caixa, seja pela manipulação experimentando o seu funcionamento, ou pela exploração através do olhar, avaliando as possibilidades de ação sobre os objetos.

Um segundo momento, a organização, é dedicado à postulação de um jogo, construído em torno de um esboço de sequência que é o desenvolvimento coerente da hipótese escolhida. O material deixa de ser utilizado em si, a criança começa a formar em parte uma organização simbólica por sucessivos ensaios, escolhe o destino e o papel dos personagens, combina e adequa, aceitando ou descartando significantes e episódios.

Num terceiro momento, da integração, realiza a aprendizagem propriamente dita, acontece que a integração da experiência entra no sujeito como conhecimento. Essa integração é realizada por duas maneiras, por resumo ou esquematização do jogo, naquilo que ele tem de mais coerente e equilibrado e outra pela vinculação desses esquemas com os anteriores através da assimilação coordenadora.

De acordo com a autora, os dados mais importantes a serem extraídos dessa atividade são quatro aspectos fundamentais da aprendizagem: a) distância de objeto, capacidade de inventário, b) função simbólica, adequação significativa e significado, c) organização, construção da sequência e integração, d) integração, esquema de assimilação.

A autora ainda salienta que nos momentos do inventário, da organização e da integração podem aparecer dificuldades apresentadas pela criança em relação a sua aprendizagem. Por exemplo, quando a criança interrompe o inventário, seja por não conseguir esboçar nenhuma combinação entre os elementos classificados ou não sintetizar os elementos analisados, isto ecoa na aprendizagem como incapacidade de coordenação. No segundo momento, da organização, a criança que apresenta uma antecipação efêmera, jogos pobres e com elementos escassos, reflete a nível da aprendizagem uma “incapacidade para entender relações, formular hipóteses, colocar problemas e, portanto, encontrar-lhes solução” (PAÍN, 1985, p. 54). No momento da integração, algumas crianças com problemas de aprendizagem, podem destruir seu jogo não sendo capazes de fazer uma síntese cognitiva ou coordenar as experiências num projeto pensado por elas.

A observação atenta possibilita perceber a modalidade de aprendizagem da criança, assim como a sua reação diante de uma situação-problema, dada pela consigna inicial e no decorrer do desenvolvimento da tarefa, percebendo-se as motivações, bem como, as resistências, lapsos, hesitações, repetições, angústias, defesas, o modo como se relaciona com o objeto do conhecimento e os conflitos com relação ao aprender.

A experiência de uso da hora do jogo com um grupo de adultos

Uma das autoras desse artigo atua como psicopedagoga em um espaço pedagógico, vinculado a uma Secretaria de Educação Municipal, em uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre.

Esse espaço tem como objetivos oferecer atendimento especializado a estudantes da Rede Municipal de Ensino desta cidade, realizar assessoria pedagógica e formação aos professores, considerando as relações entre esse espaço pedagógico, a escola e os processos de aprendizagem, para a qualificação das práticas pedagógicas.

Nele atuam profissionais que desenvolvem uma proposta de investigação e intervenção lúdica, a partir das áreas do conhecimento, como Psicopedagogia, Psicologia, Psicomotricidade, Arteterapia, Dançaterapia (Expressão e Movimento), além do desenvolvimento e aprimoramento da comunicação através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) com o uso de jogos, brincadeiras, livros, desenhos e outros recursos que possam enriquecer o trabalho com os estudantes surdos. Os atendimentos especializados contribuem com a viabilidade da política de inclusão escolar, ao lançar olhar para que as aprendizagens e potencialidades das crianças e adolescentes, sejam atendidas e estimuladas na interação entre sujeitos e suas singularidades.

Assim, propõe-se o estabelecimento de diálogos com as famílias, os professores e demais profissionais que trabalham com a criança, de modo a contribuir com a aprendizagem de todos.

Nós, profissionais que atuamos no espaço, fomos desafiados pela coordenação do grupo a mostrar o que é cada área específica e sua forma de atuação, compartilhando esse conhecimento com os demais profissionais. Essa atividade deveria possibilitar, através de uma vivência, uma compreensão maior sobre a especificidade de cada área.

Essa proposta foi elaborada com a contribuição da psicopedagoga Monica Pagel Eidelwein que atua na equipe multiprofissional da Secretaria de Educação e que assessora esse espaço. Também se contou com a anuência da psicopedagoga Iara Wrege, que realizou uma interlocução prévia da proposta a ser realizada com este grupo de adultos.

Optamos por realizar uma hora do jogo com adultos, que originalmente, é proposta para crianças de até 9 anos. Para isso, pensamos em uma adaptação da proposta, adequando-a ao perfil dos participantes. A adaptação foi necessária, pois o trabalho foi realizado com profissionais adultos e, seus interesses, se diferenciam da proposta inicial pensada para crianças. A escolha dos materiais e a proposição da consigna foram definidos a partir do olhar para o grupo participante da atividade.

Preparamos uma sala, na qual dispomos de vários livros de diferentes assuntos sobre uma mesa. A sala, com a porta fechada, simbolizava a caixa na proposta pensada por Sara Paín e Alicia Fernández para crianças. Após a consigna ser dada ao grupo, que estava fora da sala, se convidou para que entrassem no local indicado e seguissem a consigna já comunicada anteriormente: “Numa mesa há muitos materiais, vocês podem fazer o que quiserem com esses materiais, e um pouco antes de terminar o tempo, os avisarei”.

Procuramos observar por algum tempo como procediam, como se aproximavam do objeto de conhecimento, se faziam de alguma forma um inventário, classificando o material, como interagiam com o mesmo e como organizavam os seus conhecimentos.

Após a proposta conversamos com o grupo sobre a atividade realizada e sobre como a Psicopedagogia propõe a hora do jogo e porquê. Procuramos, desse modo, explicar o que é a Psicopedagogia e sua forma de atuação.

Os movimentos iniciais de aproximação com o objeto de conhecimento e a forma de classificá-los foram bem interessantes. Alguns gestos, movimentos e olhares demonstraram como isso foi sendo feito pelos participantes.

A grande maioria se dirigiu a mesa e ficou observando o material, correndo os olhos, como se estivessem examinando-os, após pegaram alguns livros e se dirigiram ao tapete,

acomodando-se para ler. Percebemos que as escolhas de alguns livros se deram por sua capa ou pelo título.

Outros iam pegando livro a livro, analisando minuciosamente o sumário de cada um, devolvendo à mesa alguns deles e reservando outros consigo, somente após esse movimento, se dirigiram ao tapete e realizaram a leitura.

Dois participantes se direcionaram a outros materiais que estavam na sala e depois, voltaram-se aos livros e fizeram suas escolhas.

Nesse momento, após a escolha dos livros, todos acomodados no tapete, trocavam alguns sorrisos, olhares, e faziam pequenos comentários. Em determinado momento, houve um silêncio absoluto na sala, cada participante estava direcionado ao seu material, demonstrando em suas expressões, satisfação no que estavam fazendo.

Ao serem avisados que o tempo estava terminando, pedimos para falarem sobre a experiência. Muitos mencionaram sua satisfação com o momento e o prazer em poder fazer o que estavam fazendo. Se disseram surpresos com a proposta, pois, imaginaram que fariam o que é feito com as crianças, com materiais de sucata.

As falas foram muito significativas e possibilitaram perceber o envolvimento com o objeto do conhecimento: “Escolhi três livros que têm relação com o meu trabalho, com o que estou precisando”, “Escolhi o livro de Marta Medeiros, escolhi pelo prazer de ler”, “A minha primeira escolha foi afetiva, me remeti ao cheiro da casa, depois, escolhi outro que tinha relação com o meu momento, sobre Arteterapia”, “Peguei um livro que me remeteu ao luto que acho que estou fazendo do meu trabalho, já estou me preparando para a aposentadoria, além disso, esses outros remetem a minha trajetória com adultos e depois com crianças pequenas”, “a gente não se permite sentir...foi muito prazeroso”, “Fiquei pensando onde a gente se permite estar quando está lendo”, “Conviver com o silêncio é uma sensação estranha, foi bom parar um tempo para pensar”, “Foi muito bom, poder ler sem compromisso, só pelo prazer de ler”.

Essa prática possibilitou se pensar sobre a modalidade de aprendizagem do grupo, como discutimos anteriormente e, ao mesmo tempo, a sua modalidade de ensino, pois, ao vivenciarem e, posteriormente, narrarem o vivido, os participantes colocaram-se na posição de ensinantes, mostrando o seu conhecimento ao outro, um conhecimento único, que o outro só pode apropriar-se a partir do seu relato. Essa forma de posicionar-se revela uma modalidade de ensino saudável, daquele que mostra o conhecimento e que também pode guardá-lo.

Possibilidades de adaptação da hora do jogo para realização com adultos

A hora do jogo dirigida ao grupo de adultos cumpriu os objetivos propostos. Realizou-se o enquadre através de uma consigna clara e adequada aos participantes. A partir desse momento o desenvolvimento da proposta transcorreu com o engajamento do grupo, possibilitando a observação da relação dos participantes com o objeto do conhecimento.

Os três momentos da hora do jogo (inventário, organização e integração) estavam presentes na proposta desenvolvida pelo grupo. Percebeu-se que no primeiro contato com os livros, os profissionais procuraram saber do que se tratava, seja pela olhada no sumário, a sinopse escrita na orelha do livro ou na contra-capa, o título (que em alguns momentos não correspondeu ao esperado), a imagem da capa que ora remeteu a uma memória afetiva, ora a uma viagem ou a um tema de interesse. Nesse momento realizaram o “inventário”. O inventário trata de uma avaliação dos elementos com que contam e as possibilidades de ação surgidas a partir desse primeiro contato. Fernández (1991, p. 172) diz que “sabemos que para que possa aprender, o sujeito deverá estar diferenciado do objeto e manter com ele uma distância necessária para que o objeto se recorte e diferencie”. Observou-se na proposta com adultos que os mesmos, na sua escolha, mantiveram a distância do objeto necessária, estabelecendo relações entre os mesmos e as possibilidades de antecipação.

Assim que estabeleceram relações entre os conceitos que o autor transmitiu a eles e suas experiências e esquemas construídos, os profissionais fizeram uma “organização” do material e puderam ler o que se propuseram nesse momento. Percebeu-se que os profissionais deram sentido a atividade lúdica, relacionando os materiais apresentados de maneira significativa, aproveitando os recursos e as possibilidades de organização simbólica, percebidos em momentos onde também trocaram ideias com os demais colegas.

A proposta possibilitou que os profissionais decidissem por um ou outro livro, ou, até mesmo, por mais de um livro, demonstrando sua capacidade de domínio, de decisão sobre o jogo. Nesse momento, de “integração” foi possível constatar no grupo a interiorização do vivido como experiência disponível, com a capacidade de mostrar e guardar, com a aceitação de estar chegando ao final e tolerar a frustração do que foi possível fazer no tempo despendido.

A hora do jogo com os adultos proposta a este grupo de profissionais foi uma atividade intensa, de profundo significado. Pensar sobre os modos de aprender de psicopedagogos, psicomotricistas, psicólogos, arteterapeutas e professores permitiu que cada um considerasse o vínculo construído com o objeto do conhecimento, a imagem de si mesmo como aprendiz, o modo como joga, constrói um relato, recorda, a história das aprendizagens, a modalidade de aprendizagem, bem como a modalidade de ensino. Enquanto profissionais que atuam com

crianças do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com dificuldades de aprendizagem acredita-se que é fundamental refletir sobre os posicionamentos aprendentes e ensinantes que nos constituem. Fernández (2001, p. 116) infere que “[...] quanto mais saudável for a modalidade de aprendizagem de uma pessoa, mais possibilidade terá de construir modalidades de ensino possibilitadoras para a aprendizagem dos outros”.

Considerações finais

Retomamos o objetivo inicial de fomentar as discussões a respeito dos processos de aprendizagem de cada um e as possibilidades de construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis, a partir do questionamento inicial, que mobilizou as reflexões sobre o trabalho que propusemos: De que forma a hora do jogo psicopedagógica pode ser utilizada com adultos, levando-os a compreensão das modalidades de aprendizagem e as possibilidades de construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis?

A partir da proposta desenvolvida com o grupo do espaço pedagógico, e, com as reflexões realizadas com os sujeitos desse grupo, entendemos que a hora do jogo psicopedagógica pode ser utilizada com adultos, desde que, seja adaptada e organizada considerando os sujeitos que irão realizá-la em suas singularidades, nesse caso, o grupo de profissionais do espaço pedagógico.

O desenvolvimento dessa proposta possibilitou conhecimentos a cada um do grupo sobre a Psicopedagogia e sua atuação, bem como, sobre a própria aprendizagem e as possibilidades de construção de modalidades de ensino possibilitadoras de aprendizagens saudáveis.

Para nós, como Psicopedagogas, a proposta possibilitou que nos colocássemos como autoras, no sentido de, partindo de nossas inquietações, nos questionarmos sobre o uso da hora do jogo para esse grupo específico, atingindo a nós mesmas como aprendentes e ensinantes.

Esperamos que esse relato de experiência contribua com outros profissionais da área da Psicopedagogia, inspirando-os a se colocarem no lugar de autoria, produzindo outras saberes e práticas. Assim como Diego, do conto de Eduardo Galeano, que não conhecia o mar, mas que teve acesso a ele, e, ainda assim, pediu “Pai, me ensina a olhar”, pensamos que, as aprendizagens sempre se constroem na interlocução com os outros, e, torna-se possível na medida que conseguimos estabelecer um espaço de confiança, a tal ponto de podermos nos questionar.

Referências

ANDERSON, G.L.; HERR, K. O Docente-Pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 2 N. 1 – p. 4-24 (fev – mai 2016): “Artes de ser professor: práticas, criações e formações” – DOI: 10.12957/riae.2016.21236.

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

_____. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

GALEANO, Eduardo. A Função da Arte/1. In: GALEANO, Eduardo. **Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002. p.16.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

O QUE EU QUERIA ERA FAZER BRINQUEDOS COM AS PALAVRAS A UTILIZAÇÃO DA POESIA NO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO DE CRIANÇAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

**Evandro Weigert Caldeira
Rosanita Moschini Vargas**

Resumo: Este estudo propõe a utilização da poesia no atendimento psicopedagógico de crianças. O que se intenta é propor a utilização da poesia como instrumento na abordagem terapêutica de crianças, a fim de que elas possam construir sua aprendizagem por meio da expressão de sua subjetividade. Visa-se, a partir disso, responder às seguintes questões de pesquisa: A poesia pode ser utilizada como instrumento na abordagem terapêutica de crianças no atendimento psicopedagógico? A poesia favorece a expressão da subjetividade da criança? A utilização da poesia no atendimento psicopedagógico contribui com a construção da aprendizagem da criança? Para isso, optou-se por uma proposta de pesquisa-ação, de caráter qualitativo, já que corresponde a relações que não podem ser reduzidas a operações variáveis. Para esse fim, pretende-se oferecer à criança, por meio de uma proposta terapêutica, no atendimento psicopedagógico, alguns momentos em torno da poesia. Dessa forma, tenciona-se um trabalho clínico terapêutico propício à abertura de espaços imaginários. A partir disso, o que se espera é um efeito, além de terapêutico, benéfico, uma vez que possibilita o acesso a outros avanços, estimulando a imaginação e proporcionando a elaboração de conflitos por meio da poesia, pré-requisitos que auxiliarão na aprendizagem.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Poesia. Intervenção Psicopedagógica.

ABSTRACT

This study proposes the use of poetry in the psychological care of children. The objective is to propose the use of poetry as a tool in the therapeutic approach with kids, so that they can build their learning by expressing their subjectivity. It is aimed to answer the following research questions: Can poetry be used as a tool in the therapeutic approach with kids in psychopedagogical care? Does poetry favors the expression of subjectivity in kids? Does the use of poetry in the psychopedagogical care contributes for the cleaning process of kids? For such, we proposed a research-action approach, with qualitative character, once it corresponds to the relations that can not be reduced to variable operations. Thus, it is intended to offer the children, by the therapeutical proposal, during the psychopedagogical care, some moments with poetry. This way, it is meant a therapeutic clinical work proper to the opening of imaginary spaces. From this, it is expected a therapeutic and beneficial effect once it allows the access of other advances, stimulating imagination and providing the elaboration of conflicts through poetry, requirements that will help on the learning process.

Key-words: Psychopedagogy. Poetry. Psychopedagogical Intervention.

Introdução

Este estudo apresenta a utilização da poesia como recurso de intervenção no atendimento psicopedagógico de crianças. Tal proposição não visa ao uso da poesia de forma a auxiliar no processo de aquisição da leitura e da escrita, tampouco com o intuito de desenvolver

a consciência fonológica por meio de recursos como rima e aliteração. O que se intenta, então, é propor a utilização da poesia como instrumento na abordagem terapêutica de crianças, a fim de que elas possam construir sua aprendizagem a partir da expressão de sua subjetividade.

Os estudos acadêmicos na área da Psicopedagogia, que se referem à poesia no atendimento de crianças, apresentam a sua utilização como um recurso linguístico. Isto é, com vistas a contribuir no processo de aquisição da leitura e da escrita e, também, como auxiliar no desenvolvimento da consciência fonológica. Por outro lado, as pesquisas que partem de textos literários como instrumento na abordagem terapêutica de crianças sugerem o uso de contos infantis, contos de fadas, fábulas e demais textos narrativos.

Pelo exposto, justifica-se, então, o estudo que ora se apresenta, uma vez que se acredita que a poesia pode ser utilizada como instrumento na abordagem terapêutica de crianças e que, por meio da poesia, as crianças podem construir sua aprendizagem, partindo da expressão de sua subjetividade.

Visa-se, a partir disso, responder às seguintes questões de pesquisa: A poesia pode ser utilizada como instrumento na abordagem terapêutica de crianças no atendimento psicopedagógico? A poesia favorece a expressão da subjetividade da criança? A utilização da poesia no atendimento psicopedagógico contribui com a construção da aprendizagem da criança?

Para isso, optou-se construir a proposta de intervenção psicopedagógica conforme as especificidades da pesquisa-ação, uma vez que oferece a possibilidade de contar com meios capazes de responder aos problemas da situação vivenciada, estabelecendo diretrizes de ação transformadora. Esta pesquisa tem caráter qualitativo, pois essa modalidade de pesquisa responde a questões muito específicas, trabalhando com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, já que é uma realidade que possui um universo de significados, motivos e atitudes, correspondendo a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis.

Assim, com vistas a atingir o objetivo proposto e a responder às questões de pesquisa arroladas, este trabalho apresenta-se dividido em unidades teóricas. Inicialmente, a partir de estudos clássicos e contemporâneos, procura-se estabelecer conceitos e definições acerca da poesia, bem como apresentar suas propriedades fundamentais.

Na sequência, aborda-se a função humanizadora da literatura, procura-se supor que a poesia, também, possui uma função terapêutica, já que favorece a introspecção.

Na unidade seguinte, os conceitos de “espaço lúdico” e de “espaço potencial/transicional” são abordados com o intuito de verificar como eles podem constituir-se como um espaço de

aprendizagem. Verifica-se, então, a partir de diversos autores, de que forma a literatura e, em específico, a poesia pode auxiliar a criança a expressar sua subjetividade, tornando-se um sujeito criativo.

Finalmente, apresenta-se uma proposta de intervenção psicopedagógica, na qual se espera que a criança possa construir sua aprendizagem, a partir da expressão de sua subjetividade, por meio da poesia como instrumento no atendimento psicopedagógico.

***Carregar água na peneira a vida toda*²: considerações históricas e teóricas sobre poesia**

A proposição deste estudo é a utilização da poesia como instrumento no atendimento psicopedagógico de crianças. Para isso, convém que sejam abordadas algumas conceituações acerca desse gênero literário, considerando, sobretudo, as principais perspectivas teóricas desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade.

Inicialmente, recorre-se a Merquior que, em *A natureza da lírica* (1997), traça um panorama da poesia desde a Antiguidade Clássica até a modernidade, procurando caracterizá-la, segundo seus elementos constitutivos, como imitação lírica. Merquior (1997) alude a Platão e a Aristóteles, que foram os primeiros pensadores a fazerem referência à lírica. O autor lembra que Aristóteles excluiu a lírica da sua *Poética* devido ao fato de que, para os gregos, o poema não se dissociava da declamação e do elemento cênico. Antes disso, conforme expõe no livro décimo da *República*, Platão já afirmava que toda poesia é considerada imitativa. Durante bastante tempo, até o final do século XVIII, de acordo com Merquior (1997), a poesia era julgada como uma ilusão sem consequências ou como um veículo de instrução moral.

Conforme Merquior (1997), é importante observar que do texto literário distingue-se dos outros, porque na língua o imitativo é o próprio código, orientando-se para a comunicação pragmática, já na literatura a obra é que se dedica à mímese, isto é, imitação. É possível dizer que a mímese poética é imitação das palavras, que se refletem e se correspondem, antes da representação de algo externo.

² Neste trabalho, optou-se por utilizar, como parte introdutória do título e, também, no início do título de cada unidade/seção, fragmentos de poemas de autoria do poeta mato-grossense Manoel de Barros. Tais poemas fazem parte dos livros **Livro sobre nada** (1996) e **Exercícios de ser criança** (1999). Foram utilizados, além disso, trechos de respostas do referido poeta em entrevista concedida ao escritor José Castello, publicada no jornal *O estado de São Paulo*. Constam nas referências deste artigo tanto os livros de Manoel de Barros, quanto a entrevista. A escolha de Manoel de Barros deve-se ao fato de que, conforme a crítica, de maneira geral, há uma identificação do poeta com a criança, que se sustenta no uso que ambos fazem “da linguagem como ampliação do mundo não só vivido, mas também imaginado”, de acordo com Scotton (2004).

A lírica tem por objeto a imitação de estados de ânimo, utilizando um discurso organizado de maneira especial e determinado conhecimento de verdades humanas universais. Para Merquior (1997), a definição de poesia é a seguinte:

Poema é uma espécie de mensagem verbal fortemente regida, quanto ao funcionamento da linguagem, pela projeção do princípio de equivalência do plano da seleção das palavras para o plano de sua sequência na frase. Esta mensagem consiste na imitação de estados de ânimo (*stasis*), e tem por finalidade a transmissão indireta, por meio de estímulos não puramente intelectuais, de um conhecimento especial acerca de aspectos da existência considerados de interesse permanente para a humanidade (MERQUIOR, 1997, p. 27).

A caracterização proposta por Merquior (1997), com base em Platão e em Aristóteles, vai ao encontro, ainda que parcialmente, das considerações feitas por Reis (1999), que, amparando-se em diversos teóricos, procura sintetizar as propriedades da lírica.

Segundo Reis (1999), a definição de poesia lírica é muito problemática, suscitando diferentes concepções do que é o ato da criação poética: tem sido visto como ato epifânico, como devaneio ou sonho, como resultado da inspiração etc. Alguns poetas descrevem, através de suas reflexões recorrendo a imagens sugestivas.

Outro aspecto importante que o autor destaca é que, além das convenções usuais do sistema linguístico, a poesia permite a descoberta de sentidos imprevistos. Assim, há uma espécie de revitalização da palavra, remetendo para domínios importantes: o do conhecimento propiciado pela poesia, o da individualidade afetiva que ela representa e o da peculiar relação sensorial e cognitiva do sujeito poético com o mundo.

Reis (1999) destaca a interiorização a que os textos líricos procedem, relacionando-se com a tendência egocêntrica própria do sujeito poético. Colocando-se dentro de um determinado universo, o sujeito poético tende a afirmar uma atitude individualista, cuja interiorização pode traduzir um ato de solidariedade com os outros e com a vida.

Como consequência do destaque adquirido pelo sujeito poético, Reis (1999) afirma que os textos líricos evidenciam uma tendência subjetiva, traduzindo-se na presença de um “eu” que se expressa através da enunciação da primeira pessoa verbal. Esse “eu” deve ser encarado numa dimensão existencial, que envolve uma relação pessoal com o mundo e com os outros.

Para Reis (1999), o processo significativo consumado pelo poema lírico procura superar certas características básicas da linguagem verbal: nesta, os signos linguísticos são convencionais, no que diz respeito à ligação existente entre a imagem e o objeto ou conceito designado pelo significado. Em muitos textos líricos, esta convencionalidade tende a ser

compensada através de procedimentos técnico-discursivos elaborados como resposta a essa necessidade de motivação que é intrínseca ao poema e ao discurso poético.

Após essa explicação histórica acerca da poesia, faz-se necessário um recorte teórico com vistas a evidenciar a literatura, incluindo-se aí a poesia, com um fim terapêutico.

A palavra é o nascedouro que acaba compondo a gente: a literatura como função terapêutica

O entendimento da literatura com uma função terapêutica não é recente. Surgiu na Antiguidade Clássica com Aristóteles que, na *Arte poética*, propõe a criação artística e a elaboração de obras com um fim terapêutico. Isso, segundo o autor, provoca no espectador um prazer que “consiste num desafogo, num repouso, num modo de ocupar lazeres – num gozo intelectual –, numa vantagem que não é útil aos bons costumes; enfim, opera a catarse, palavra que uns traduzem por purificação e outros por purgação” (ARISTÓTELES, 2004, p. 16). Para ele, há uma ampla conceituação do termo – catarse – que pode ser compreendida como:

[...] uma expulsão provocada de um humor incômodo por sua superabundância. Do mesmo modo que a música apaixonada, a tragédia, bem concebida, deve determinar no auditório, que se deixou empolgar pelas paixões expressas, um gozo que, no final do espetáculo, dá impressão de libertação e de calma, de apaziguamento, como se a obra tivesse dado ocasião para o escoamento do excesso de emoções (ARISTÓTELES, 2004, p. 18).

O crítico literário Candido (2004) afirma que não há homem capaz de viver sem a literatura, uma vez que ela “aparece como manifestação universal de todos os homens” e é fator indispensável de humanização. Candido (2004) define humanização como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p. 180).

A literatura é importante nas formas de educação familiar, grupal e escolar. Além disso, possui papel primordial na formação da personalidade do ser humano como “força indiscriminadora e poderosa da própria realidade”, diz Candido (2004, p. 176). Para o autor, “ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”.

Conforme Candido (2004, p. 174), “não há homem que possa viver sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação [...]”, “a literatura é o sonho acordado

das civilizações, [...] confirmando o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”. As criações literárias, então, satisfazem as necessidades do ser humano e possibilitam que o sujeito viva dialeticamente os seus problemas.

Reconhecendo que a função humanizadora da literatura deve-se à complexidade de sua natureza, Candido distingue três de suas faces: "1- ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; 2- ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3- ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente" (CANDIDO, 2004, p. 176).

Candido propõe, também, que, embora se pense a literatura atuando sobre o leitor principalmente pelo terceiro aspecto – o de transmissão de conhecimento –, não é bem este o caso. Para o autor, o efeito da literatura deve-se à atuação simultânea dos três aspectos, mesmo que destaque o aspecto estrutural do texto, isto é, já que uma obra literária é um objeto construído, com certa estrutura, ela nos propõe um modelo de coerência gerado pela força da palavra organizada. "A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo" (CANDIDO, 2004, p. 177).

Pensando também na função terapêutica proporcionada pela literatura, Caldin (2001) apresenta a possibilidade de uma terapia por meio da leitura de textos literários, que se configura como um:

[...]encontro entre ouvinte e leitor em que o texto desempenha o papel do terapeuta. Além da leitura, os comentários, os gestos, os sorrisos, os encontros são também terapêuticos à medida que fornecem a garantia de que não estamos sozinhos. O texto une o grupo (CALDIN, 2001, p. 8).

Caldin (2001, p. 1 e 2005, p. 3) consente “a possibilidade de a literatura proporcionar a pacificação das emoções” – a catarse –, uma vez que “a leitura do texto literário, portanto, opera no leitor e no ouvinte o efeito de placidez, e a literatura possui a virtude de ser sedativa e curativa”. Além disso, tem a possibilidade de “produzir a identificação com as personagens por meio da projeção e introjeção; e de favorecer a introspecção. A literatura tem, portanto, uma função terapêutica” (CALDIN, 2005, p. 5). Para a autora, isso se deve ao fato de que:

[...] na psique infantil o imaginário e a fantasia podem ser liberados pelo contato literário (escrita, audição ou leitura), pois são constitutivos da atividade criadora da criança sobre a realidade. Existe, portanto, um caminho para chegar ao prazer estético, que na criança passa pela influência do literário, da brincadeira, dos jogos em seu imaginário, em sua fantasia, mas que se manifesta como atuação no mundo, como linguagem (CALDIN, 2004, p. 73).

Há sempre um lastro de ancestralidades que nos situa no espaço: do espaço lúdico ao espaço potencial

Uma das maneiras com que a poesia pode auxiliar a criança está na abertura de um “espaço lúdico” de criação (PAVLOVSKY e KESSELMAN, 2007), isto é, um espaço criado, partindo-se das atividades lúdicas, imagens e ilusões. Aí a criança pode brincar, inventar, criar, imaginar e, também, se abrigar em momentos difíceis.

Tal conceito aproxima-se ao de “espaço potencial”, proposto por Winnicott (1975), como um recurso terapêutico. Para o autor, ao construir esse espaço, partindo do que pôde brincar, inventar, imaginar, criar, a criança terá um imaginário que a possibilitará olhar o concreto de outra maneira.

Winnicott (1975) desenvolveu seus conceitos levando em consideração o que se constrói entre a criança e a sua mãe. Destacou, então, a “capacidade da criança de criar, imaginar, inventar, conceber, produzir um objeto”, identificando-o como o “ar intermediário”, significando a primeira posse do “não-eu”. O autor conferiu a tal objeto qualidades, a saber: a capacidade que a criança tem de reconhecê-lo como “não-eu”, ou seja, preenchendo um lugar que fica entre o exterior e o interior. Dito de outra forma, versa sobre sua capacidade de criar, de imaginar, de inventar um objeto e uma relação afetiva com ele, o que pode preparar toda a atividade criativa posterior. Para o autor:

Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas (WINNICOTT, 1975, p. 15).

Winnicott (1975) denominou objeto transicional o ar intermediário da experiência que está situada entre o erotismo oral e verdadeira relação de objeto, entre a atividade primária e a projeção do que foi interiorizado. Quando adormece, por exemplo, a criança poderá utilizar, de modo transicional, o rol de canções e melodias já memorizadas. Deve-se entender, assim, que tais objetos não fazem parte de seu corpo, todavia não reconhece, também, como pertencente à realidade exterior. Conforme o autor, o espaço intermediário designa o lugar de repouso e, da mesma forma, o estado transitório situado entre a incapacidade e a capacidade da criança de reconhecer e aceitar a realidade.

Pode-se dizer, então, que seria um lugar e uma experiência ilusórios importantes no processo de constituição individual e grupal da criança e, além disso, uma defesa contra a angústia. E é nesses momentos de adormecimento, de solidão ou de ameaça de sentimentos depressivos que o objeto transicional se revelaria mais útil. Ainda, ele ganharia importância entre o quarto e o décimo segundo mês, período em que a criança consegue simbolizar, isto é, estabelecer uma distinção entre a fantasia e o real, entre o interno e o externo (WINNICOTT, 1975).

O espaço potencial proposto por Winnicott, ou espaço transicional, deve ser entendido como um espaço de confiança, de criatividade. Transicional, uma vez que está situado entre o crer e o não crer, entre o dentro e o fora. O espaço transicional é, então, o único no qual se pode aprender. Como propõe Alicia Fernández (1991), “Espaço transicional e espaço de aprendizagem são coincidentes”.

Acredita-se, portanto, que a poesia, ao ser utilizada no atendimento psicopedagógico, pode abrir um “espaço lúdico” para a criatividade da criança. O que ocasionará, por meio do “espaço potencial”, um “espaço de aprendizagem”, propiciando a autoria da criança. Assim, conforme preconizam Moschini e Caierão (2015), é primordial, na clínica psicopedagógica, entender-se o brincar como um processo e um espaço de criatividade e, por isso, potencial e de aprendizagem. Segundo as autoras:

O processo de autoria está intimamente vinculado ao processo de aprender, assim como o aprender está relacionado à capacidade de jogo, de tomar para si o objeto e transformá-lo, recriá-lo construindo novos significados, novas possibilidades e novas aprendizagens (MOSCHINI e CAIERÃO, 2015, p. 364).

Eu queria avançar para o começo/Chegar ao criancimento das palavras: a expressão da subjetividade através da poesia

Gutfreind, em *O terapeuta e o lobo* (2003), relata a existência de ateliês de contos terapêuticos na França desde 1994. Em diferentes instituições psiquiátricas, os profissionais atendem crianças com diversas patologias, visando, sobretudo, o aspecto lúdico e o desenvolvimento da imaginação delas, resultando daí, como consequência, o efeito terapêutico dos referidos ateliês.

A partir disso, Gutfreind (2003) desenvolveu suas pesquisas, aplicando o conto na psicoterapia de crianças com carência afetiva, destacando a importância das narrativas curtas como antídoto contra o medo e, também, para o reforço da identidade das crianças.

Barone (2008) destaca o valor da literatura na construção do sujeito, mostrando o efeito terapêutico da leitura de textos literários como meio de desenvolvimento da subjetividade. A autora propõe a função terapêutica da literatura a partir de dois critérios: o aspecto catártico e o aspecto estruturante, inerentes à experiência de leitura. Assim:

A literatura oferece ao leitor ou ouvinte a forma do humano, levando-o a compreender melhor de si e o seu mundo, [uma vez que] as histórias permitem à criança encontrar palavras para nomear, dar forma e significar a massa indiferenciada e excitante do fluxo vivido; palavras que nomeando as coisas do mundo o tornam habitável (BARONE, 2008).

Petit (2006) afirma que a leitura é um instrumento capaz de auxiliar crianças, adolescentes e adultos a superar momentos de crise. Seus estudos apresentam resultados positivos em relação à reelaboração de crises internas.

De acordo com a autora, um espaço de crise provém de situações nas quais os modos de regulação social e psíquico, que até então eram funcionais, passam a ser disfuncionais. Tais situações podem resultar de guerras, violência ou deslocamentos forçados. Nesses momentos de desamparo do indivíduo, a leitura pode, então, contribuir para a construção ou reconstrução de si mesmo, beneficiando a produção de significados, a elaboração da história pessoal e a recomposição dos vínculos sociais.

Dessa forma, Petit (2006) sustenta que a leitura tem uma função reparadora, já que uma obra tem a capacidade “de nutrir a vida”. Com base nisso, a autora apresenta três hipóteses primordiais para que a função terapêutica da leitura de literatura ocorra, possibilitando a elaboração de sentidos:

1ª) permite um encontro personalizado para ouvir o outro, um espaço de intersubjetividade, de acolhimento e hospitalidade;

2ª) as leituras dão lugar ao outro de ser sujeito, isto é, de falar em nome próprio, permitindo “um espaço psíquico, como sustentar um processo de autonomização, de constituição de uma posição de sujeito” (PETIT, 2006, p. 153);

3ª) ler desencadeia uma atividade narrativa interna, permitindo uma verdadeira apropriação, ou seja, “uma metáfora em que o corpo é tocado” (PETIT, 2006, p.153).

Todavia, para a autora, consoante com Winnicott, é de fundamental importância que, nas situações de crise, um espaço transicional seja recriado, a fim de que se reencontre a capacidade de restabelecer os laços tanto com o mundo interno, quanto com o externo, para que a capacidade de brincar, simbolizar, aprender, pensar, criar seja recuperada.

Assim, tenciona-se, por meio da poesia, provocar diálogos entre a subjetividade da criança e a vida humana, conduzindo-a ao encontro de suas humanidades no texto. Sobre o texto literário, Todorov (2010) ressalta:

Sendo objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2010, 92-93).

Quanto à leitura literária, de um modo geral, alude-se às palavras de Jouve (2002), quando propõe que a expulsão da identificação, do emocional da experiência estética condenada ao fracasso, já que, para ele, “mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral” (JOUVE, 2002, p.20-21). Nesse sentido, existe, ainda nas palavras de Jouve, “um nível de leitura em que, por meio de certas 'cenas', o leitor reencontra uma imagem de seus próprios fantasmas”, e, nesse processo, “o que está em jogo (...) é a relação do indivíduo com ele mesmo, de seu eu com seu inconsciente” (JOUVE, 2002, p.52).

Sobre o processo de leitura, Barthes (2004) afirma que ler extrapola o decodificar, uma vez que o leitor “não decodifica, ele *sobredecodifica*; não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia” (BARTHES, 2004, p. 41). Identificando-se no texto literário, na poesia, nesse caso, a criança sobredecodifica-se ou, retomando Candido, humaniza-se, dando forma aos sentimentos que experimenta e ressignificando as memórias e a própria vida.

A partir disso, o intuito é apresentar a poesia como um estímulo à criança, conduzindo-a de forma que ela possa tornar-se um sujeito criativo. E isso remete a Winnicott, quando menciona a relação entre o brincar criativo da criança e o ato criativo ao longo da vida. Segundo ele, “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p.80).

Sendo assim, a poesia, ao incitar a criança a formular suas próprias teses, motivando-a ao ato criativo, estimula-a, também, à descoberta contínua do Eu, intrínseca à necessária posição de narrador da própria história de vida, capaz de ressignificar as memórias de si e do mundo. Dessa forma, julga-se que há relação entre Winnicott (1975), Candido (2004), Todorov (2010) e Barthes (2004), uma vez que se pode considerar que a poesia, instigando a criança a

formular a sua própria tese, a sobrecodificar o texto, a criar, torna-se essencial no processo de descoberta do eu para a expressão de sua subjetividade.

Diante dessas considerações, pode-se compreender, então, que ser capaz de criar – preenchendo os vazios do texto no ato da leitura, ou melhor, de recriar, sobrecodificar – o texto, o espaço, a memória –, identificando essa *fissura* no “real”, pela qual se vislumbra a alteridade, é, efetivamente, *colocar-se em cena, ser*. Portanto é necessário que se dê voz à criança, não apenas no sentido de incentivá-la a analisar o texto, a ser crítica diante dele, mas, além disso: estabelecer conexões, criar suas ideias, seus textos, imprimir a sua subjetividade, a sua memória, a sua voz, naquilo que está sendo lido; nenhum texto é absolutamente novo, mas toda memória é, e é a partir da memória, do eu, do subjetivo, que a criança pode criar e, enfim, *ser*.

O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras: a poesia no atendimento psicopedagógico

Para investigar os problemas de aprendizagem de crianças bem como desenvolver ações por meio da intervenção psicopedagógica é preciso ultrapassar os entendimentos imediatos acerca deste fenômeno e buscar explicações a partir da realidade observada. No entanto, parte-se do princípio de que não existem verdades absolutas e nem conhecimentos definitivos: o referencial teórico, a opção metodológica e as condições sociais do fenômeno investigado influenciam e relativizam os resultados obtidos. Dadas as possibilidades de trajetória de pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação, com a consciência de que o conhecimento produzido significa uma vertente de análise.

A opção pela construção da proposta de intervenção psicopedagógica conforme as especificidades da pesquisa-ação deve-se ao fato de que ela oferece a possibilidade de contar com meios capazes de responder aos problemas da situação vivenciada, estabelecendo diretrizes de ação transformadora. Esta pesquisa tem caráter qualitativo, pois essa modalidade de pesquisa responde a questões muito específicas, trabalhando com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, já que é uma realidade que possui, conforme Minayo (2003), um universo de significados, motivos e atitudes, correspondendo a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis.

Parte-se da crença de que todas as crianças podem aprender, desde que alguém as ensine. Para isso devem contar com apoio teórico e metodológico, por meio do qual são desfeitas noções equivocadas acerca das possibilidades de aprendizagem e, ainda, apresentadas atividades para favorecer o seu desenvolvimento. Para verificar a sustentação empírica dessa

hipótese de natureza qualitativa é necessário recorrer à ação, uma vez que nessa modalidade de pesquisa a hipótese consiste na tentativa de responder, de forma operativa, às questões colocadas na investigação. Como expõe Thiollent (2007), “Trata-se de hipóteses sobre o modo de alcançar determinados objetivos, sobre os meios de tornar a ação mais eficiente e sobre a avaliação dos possíveis efeitos, desejados ou não” (THIOLLENT, 2007, p.57).

No que tange à aprendizagem, Fernández (2001), ao aproximar as ideias de brincar e aprender, destaca que elas não devem ser entendidas como sinônimas, ambas se situam no mesmo espaço, o *entre*, o lugar da criação, a partir dos conceitos winnicottianos. Brincar de aprender e aprender brincando não são, portanto, o mesmo movimento. Brincando o indivíduo coloca em jogo o sonho, a fantasia, “descobre-se a riqueza da linguagem, aprendendo vamos apropriando-nos dela” (FERNÁNDEZ, 2001, p.36).

De acordo com Fernández (2001), o trabalho psicopedagógico aliado ao psicodrama desperta, através da brincadeira e jogos dramáticos, (vivências/ cenas- aqui e agora) outros mecanismos de raciocínio, como também a atividade de explorar a capacidade relacional.

Para Paín (2009), mais importante do que ensinar é desenvolver a capacidade do indivíduo de formar perguntas, sendo capaz de elaborar reflexões críticas e de autonomia de pensamento. Segundo Fernández (2001, p.91), “a autoria de pensamento é condição para a construção da autonomia da pessoa que, por sua vez, favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia”. O pensar não é autônomo, uma vez que está ancorado no desejar, na capacidade de reconhecer, no provável, em se conectar com os limites da realidade descobrindo-se autor. Dessa maneira, aprender supõe conhecer-se e reconhecer-se enquanto criatura em suas dimensões criadora e autora.

A primeira experiência de autoria é o brincar. Desde a primeira infância o bebê se descobre autor a partir da capacidade de criar o mundo e, logo após, poder destruí-lo, tendo a certeza de que o ambiente seguro propiciado pela mãe suportará esse movimento. É por meio de uma maternagem suficientemente boa, como propõe Winnicott (1975), que o indivíduo é inserido na cultura.

Dessa maneira, ser criativo implica reconhecer-se como autor. A Psicopedagogia, como campo de conhecimento, propõe-se a abrir tais espaços de autoria de pensamento a todos os sujeitos participantes do processo de aprendizagem, como alunos, pais e professores que buscam reconhecer-se como *aprendentes* e *ensinantes*. Sobre isso, Visca (1998) afirma:

“Acredito que a aprendizagem, para uma pessoa, abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades, até mesmo de ser feliz”³ (VISCA, 1998, p.16, tradução nossa).

Nesse sentido, Paín (2008) situa a estética como uma das dimensões constituintes do pensar. Essa dimensão precisa ser incluída pela Psicopedagogia, já que a atitude artística, incluindo a literatura através da poesia, como um instrumento que pode facilitar o desaprisionamento da inteligência e reconduzir processos travados de aprendizagem. No contexto da dificuldade de aprendizagem, respostas criativas e ousadia não fazem parte do repertório, dessa forma, “a arte é como uma possível via de acesso. Pela arte, podemos quem sabe, ouvir o inaudível e entender o ininteligível” (MAIA, 2014, p. 52).

O psicopedagogo poderá utilizar os poemas na intervenção psicopedagógica, para levar a criança a se apropriar do processo de alfabetização, pois estes permitem observar tanto a parte psicanalítica quanto a parte cognitiva. Haja vista que o objetivo da intervenção psicopedagógica é, como propõe Paín (2008), a desaparecimento do sintoma e a possibilidade para o sujeito de aprender normalmente ou, ao menos, no nível mais alto que as suas condições orgânicas, constitucionais e pessoais lhe permitam.

Em vista disso, uma vez que se deseja que a poesia seja utilizada como instrumento na abordagem terapêutica de crianças, faz-se necessário apresentar de que forma isso pode ocorrer no atendimento psicopedagógico. Como se trata de uma proposta de intervenção, por meio de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, deve-se considerar o seguinte: após o período de avaliação da criança, considerando-se a hipótese diagnóstica levantada, o Psicopedagogo deve selecionar os textos poéticos.

O esperado é que a criança seja capaz de construir sua aprendizagem a partir da expressão de sua subjetividade. Para isso, durante o período de intervenção, o profissional procurará atingir seu intento, proporcionando alguns momentos em torno da poesia; a saber:

- 1º) o profissional realiza a leitura do texto poético para a criança;
- 2º) a criança faz a representação da poesia através do desenho, da massa de modelar, da confecção de maquetes de cenas ou da representação com outros meios gráficos;
- 3º) a criança faz a dramatização/encenação do texto ou, dependendo das habilidades dela, realiza outra atividade lúdica em torno da poesia, incentivada pelo Psicopedagogo.

³ Creo que el aprendizaje, para una persona, abre el camino de la vida, del mundo, de las posibilidades, hasta de ser feliz. VISCA, Jorge. *Psicopedagogia: nuevas contribuciones*. Buenos Aires: Enrique Titakis, 1998.

Dessa forma, tenciona-se um trabalho clínico terapêutico propício à abertura de espaços imaginários. A partir disso, o que se espera é um efeito, além de terapêutico, benéfico, uma vez que possibilita o acesso a outros avanços, estimulando a imaginação e proporcionando a elaboração de conflitos por meio da poesia, pré-requisitos que auxiliarão na aprendizagem da criança.

Considerações finais

A poesia, pelo seu caráter de libertação do idioma, possibilita que se ultrapassem as convenções usuais da língua e permite, dessa forma, a descoberta de sentidos imprevistos das palavras. Isso porque, por meio da individualidade afetiva que pode representar, a poesia revela a relação sensorial e cognitiva do sujeito com o mundo.

Apoiado nos pressupostos teóricos acerca da poesia, especialmente no que diz respeito a sua capacidade de representar emoções através de um discurso com linguagem organizada de maneira especial, este trabalho apresentou uma proposta de intervenção psicopedagógica cujo objetivo foi o de propor a utilização da poesia como instrumento na abordagem terapêutica de crianças. O intuito de se atingir tal objetivo levou em conta a viabilidade de as crianças, durante o atendimento psicopedagógico, (re)construírem a sua aprendizagem a partir da expressão de sua subjetividade.

Em decorrência disso, foram feitas referências a estudos que atestam que a literatura – e aí se insere a poesia – possui uma função terapêutica, uma vez que, por intermédio da linguagem, oportuniza a representação e/ou a expressão de conflitos. O que pode ser entendido como um estímulo à atividade de simbolização ou de verbalização.

Para que isso ocorra, é necessária a mediação do psicopedagogo. Considerando-se o vínculo que tem de ser estabelecido entre o profissional e a criança, o psicopedagogo oferece a ela, no atendimento psicopedagógico, alguns momentos em torno da poesia, com vistas a abrir espaços imaginários, amparando-se nos conceitos de espaço lúdico e de espaço potencial.

O esperado é que, a partir daí, a criança seja capaz de construir sua aprendizagem, já que, sentindo-se capaz de criar, percebe-se autora do seu pensamento e de sua autonomia. A poesia, nesse processo, deve ser entendida como um instrumento facilitador da inteligência e condutor da aprendizagem. Sabe-se que o desenho e o jogo já estão legitimados como instrumentos no atendimento psicopedagógico da criança, a poesia, por sua vez, ainda pode ser utilizada com maior frequência com esse fim terapêutico.

Assim, a poesia favorece a expressão da subjetividade da criança, pois a linguagem da poesia permite, com um distanciamento, que os seus sentimentos sejam ditos e elaborados. Com

isso, a utilização da poesia no atendimento psicopedagógico contribui com a construção da aprendizagem da criança, já que oportuniza a ela a reflexão, a imaginação, a criação e a produção de algo.

Cabe destacar que, como este artigo alude a uma proposta de intervenção, ainda não há como relatar e/ou descrever um caso que dê conta de sua eficácia. O que se intenta é que essa proposta possa contribuir com um trabalho clínico terapêutico com a poesia capaz de abrir espaços imaginários. Espera-se que, além de terapêutica, a proposta seja benéfica, pois possibilita o acesso a outros avanços, estimulando a imaginação e proporcionando a elaboração de conflitos por meio da poesia, pré-requisitos que auxiliarão na aprendizagem.

Espera-se, também, que este trabalho possa colaborar com pesquisas, debates e, principalmente, com práticas psicopedagógicas que busquem a expressão da subjetividade da criança por intermédio da poesia como instrumento na abordagem terapêutica, uma vez que o lúdico e o encanto por ela propiciado podem conduzir ao aprendizado.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. São Paulo: Papirus, 2005.

ARISTÓTELES. **A arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BARONE, Leda Maria Codeço. Entre o leitor e o texto: espaço para subjetivação. **Resumos de Comunicação Científica**. XXXVIII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia. ISBN 978-8561272-01-2, 2008.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

_____. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CALDIN, Clarice Fortkamp. **A leitura como função terapêutica**: Biblioterapia. Encontros Bibli, Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Vol. 6, n.12, dez. 2001. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2001v6n12p32> >. Acesso em: 10 nov.2019.

_____. **A aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças**. Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n.18, sem. 2004.

_____. **Biblioterapia para a classe matutina de aceleração da escola de educação básica Dom Jaime de Barros Câmara**: relato de experiência. Revista ACB. 2005 Ago 26. Disponível em: <<https://revistaacb.emnuvens.com.br/racb/article/view/401>>.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CASTELLO, José. Manoel de Barros faz do absurdo sensatez. **O Estado de São Paulo**, 18 out. 1997. Caderno 2, p. 1-3. Reproduzido em: <<http://www.jornaldepoesia.jor.br/castel11.html>>.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Psicopedagogia em psicodrama**: morando no brincar. Tradução de Yara Stela Rodrigues Avelar. Petrópolis: Vozes, 2001.

GUTFREIND, Celso. **O terapeuta e o lobo**: a utilização do conto na psicoterapia da criança. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede. **Criar e Brincar**: o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MERQUIOR, José Guilherme. **A astúcia da mímese**: ensaios sobre lírica. 2. ed. Rio de Janeiro: Topboobks, 1997.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCHINI, Rosanita; CAIERÃO, Iara. O brincar na clínica psicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 361-365, 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862015000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov.2019.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

_____. **Subjetividade e objetividade**: relação entre desejo e conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2009.

PAVLOVSKY, Eduardo; KESSELMAN, Hernan. **Espacios y creatividad**. Buenos Aires: Galerna, 2007.

PETIT, Michèle. A leitura em espaços de crise. **Revista Brasileira de Psicanálise**. v.40. n. 3, p. 149-167, 2006.

REBELO, Teresa. Do fato à poesia: uma viagem subjetiva. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100006>. Acesso em: 10 nov.2019.

REIS, Carlos. **O conhecimento da literatura**; introdução aos estudos literários. Coimbra: Almedina, 1999.

SCOTTON, Maria Tereza. A representação da infância na poesia de Manoel de Barros. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2004. 1 CD-ROM, 17p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: nuevas contribuciones. Buenos Aires: Enrique Titakis, 1998.

_____. **Objetivos e métodos da psicologia**. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1979.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

IMPACTOS DOS FATORES EMOCIONAIS NA APRENDIZAGEM: ABORDAGEM PSICOPEDAGÓGICA EM DISCUSSÃO

Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Resumo: Pesquisa do tipo básica teórica que tem como objetivo discutir acerca dos impactos dos fatores emocionais na aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem, podem invariavelmente serem associadas, direta ou indiretamente aos problemas afetivos e emocionais vinculados a experiência individual, sendo igualmente destacados os fatores familiares e da instituição educacional que o sujeito se vincula. Problemas de aprendizagem são geralmente identificados no início do processo educacional, e alguns deles persistem até a idade jovem e adulta, ou podem ser desencadeados nessa fase da vida. A literatura, aponta que, os problemas de aprendizagem, tem causas multidimensionais, sendo as causas afetivas, a principal causa apontada. Concluiu-se o acompanhamento psicopedagógico é indicado para melhor compreensão das dificuldades de aprendizagem vinculadas aos problemas afetivos e emocionais.

Palavras-chave: Aprendizagem. Psicopedagogia. Emoção.

Abstract: Basic theoretical research that aims to discuss the impacts of emotional factors on learning. Learning disabilities can invariably be directly or indirectly associated with affective and emotional problems linked to individual experience, as well as family factors and the educational institution to which the subject is linked. Learning problems are usually identified early in the educational process, and some of them persist into young and adulthood, or they can be triggered at this stage of life. The literature points out that learning problems have multidimensional causes, with affective causes being the main cause. Psychopedagogical follow-up is indicated to better understand the learning difficulties linked to affective and emotional problems.

Keywords: Learning. Psychopedagogy. Emotion.

Introdução

Esse estudo na área da psicopedagogia, trata da aprendizagem relacionada aos fatores afetivos e emocionais, especificamente sobre como a aprendizagem é impactada pelos problemas de ordem afetiva e emocional, vivenciados pelo sujeito em processo formativo.

Os termos afetivo e emocional, são conduzidos nessa discussão por meio das contribuições de Rocha (1998), que conceitua o termo afeto, afetividade, afeição, sentimentos e emoção com uma semântica muito aproximada. Dessa forma, nesse texto será utilizado de forma conjunta, os termos afetivo e emocional e, entendendo que “a afetividade tem como significado qualidade ou caráter-afetivo, ou seja, relação de carinho, compreensão e cuidado com alguém que se gosta. É muito importante, em todas as fases da vida do ser humano [...]” (AMORIM; SILVA JÚNIOR, 2016, p.65).

Conceitua-se aprendizagem, como “toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência [...]” (LEFRANÇOIS, 2008, p. 6). O aprender nas diferentes etapas da vida do ser humano é um processo essencial, a experiência de ter seu comportamento modificado em decorrência das metas e objetivos pautados no cotidiano, nem sempre ocorre de forma harmônica para a pessoa que a experiencia. Na dimensão do ser humano, fatores cognitivo, físico, social e emocional são considerados como determinantes para o sucesso ou fracasso na aprendizagem.

Teóricos do desenvolvimento e da aprendizagem humana, apontam que os fatores supramencionados de forma contínua e desde o nascimento, operam na direção do sujeito, nas suas buscas no decorrer do ciclo vital, mas com diferentes formas de expressão e manifestação (CATANIA, 1999; LEFRANÇOIS, 2008).

Desse modo, não existem contestações acerca das possíveis afetações de uma condução não bem-sucedida e que pode resultar no não aprender, o que significa dizer que as condições de ensino, o método, os recursos e procedimentos podem ser as variáveis que influenciam no não aprender. Ademais, aprendizagem, afetividade, emoções, são consideradas partes integrantes, de um processo que se organiza de forma conjunta (FERNANDEZ, 1994; ROTTA, 2006). O professor, atua em sua prática docente a partir de referenciais próprios, Fernandez (1994) denomina professor e aluno como ensinante e aprendente, que ao se relacionarem constroem uma modalidade de ensino e de aprendizagem, caracterizada pelas histórias de vida de cada um, família e escola.

Nesse contexto, o problema que se instaurou como guia desse estudo, se reflete na seguinte questão: em que medida os fatores afetivos e emocionais influenciam a aprendizagem? Ao empreender essa questão se pode compreender e possibilitar às pessoas que vivenciam situações de não aprendizagem, uma orientação ou indicação das possíveis intervenções das dificuldades encontradas, espaço que se insere a área da psicopedagogia, por se ocupar essencialmente da aprendizagem. Diante disso, o objetivo geral do estudo, consiste em discutir acerca dos impactos dos fatores afetivos e emocionais na aprendizagem. E, como objetivos específicos: identificar os problemas emocionais como um dos principais aspectos que interferem no desenvolvimento da aprendizagem; demonstrar que a identificação dos estados afetivos e emocionais pode contribuir no melhor desempenho na aprendizagem; focalizar o acompanhamento psicopedagógico como importante auxílio nos processos de aprendizagem.

O estudo é relevante por considerar o ser humano em processo de permanente busca, aprendizagem e desenvolvimento, e por apresentar uma discussão acerca das possíveis alternativas que venham alcançar a superação das dificuldades de aprendizagem enfrentadas

por pessoas em processo educacional formal, face aos problemas de ordem afetiva e emocional. Da mesma forma, a psicopedagogia, como área de conhecimento, aponta caminhos e pode proporcionar às pessoas que nela vão buscar auxílio, a superação dos problemas afetivos e emocionais, que possam interferir na aprendizagem.

Método

Tendo como tema principal desse trabalho a aprendizagem, o embasamento da discussão foi oportunizado pelas pesquisas de estudo teórico e aplicados no campo da psicopedagogia. A pesquisa, como método, suscita a compreensão e descoberta das problemáticas que afetam o ser humano e suas experiências em diferentes contextos (CRESWELL, 2014).

Tal pressuposto acerca da pesquisa científica, leva em consideração a necessidade de empreender processos investigativos que repercutem positivamente na sociedade. O pesquisador, nesse contexto, deve desempenhar suas atribuições de forma a atender os anseios da ciência ao mesmo tempo em que desvela o objeto de seu estudo (MINAYO, 2010).

Esse estudo, com característica bibliográfica, buscou as fontes teóricas, para a constituição do material para a análise. Dessa forma, os livros e periódicos, foram considerados para a investigação. Como forma de criar um campo cujo escopo pudesse atender aos objetos investigados, tais fontes bibliográficas foram buscadas a partir do critério único-simples: ter em algum aspecto a evidências teóricas da psicopedagogia.

Destacando as vantagens da pesquisa bibliográfica, se destaca uma gama ampla de dados a serem investigados, que permitem o aprofundamento e a discussão de temáticas específicas. Desse modo, os dados coletados, foram analisados adotando os critérios de aprofundamento e relação entre os elementos que constituíram o escopo das fontes.

A análise dos dados foi estruturada em dois eixos centrais que permitiram o entrelaçamento teórico com a base analítica interpretativa. Os eixos que consubstanciaram o processo analítico foram intitulados de: ‘processo contínuo de aprender’ e ‘aprendizagem e acompanhamento psicopedagógico’.

Resultados e discussão

Os dados coletados, que permitiram a discussão, em torno dos impactos dos fatores emocionais à aprendizagem, repercutiu na construção dos textos que subsidiaram a aproximação ao desvelamento da questão que motivou a investigação: em que medida os fatores afetivos e emocionais influenciam a aprendizagem? As possíveis respostas ao problema, geram

os questionamentos: como identificar e de onde procedem as emoções? Tais questionamentos levam em consideração que essa identificação “é tarefa bastante complexa, pois não só ela tem causas múltiplas, como também estas se expressam de maneiras distintas, cumprem funções distintas e têm múltiplas consequências para a conduta” (PAVÃO, 2003, p 56).

Processo contínuo de aprender: fatores relacionados aos aspectos afetivo e emocional

A construção de conhecimento ocorre desde o início da vida do ser humano, razão pela qual as fases iniciais da vida são consideradas fundamentais para a constituição do sujeito. É na infância e na juventude que ocorrem, em termos de aprendizagem instrumentais para a vida, os principais acontecimentos para o ser humano. São aprendizagens instrumentais aquelas que o sujeito adquire autonomia para o desempenho das atividades práticas de seu cotidiano. Assim, o andar, falar, comer, escrever e outros, além de fundamentais a sobrevivência, permitem a realização de muitas atividades com maior ou menor qualidade e capacidade de desempenho.

Durante as primeiras etapas do desenvolvimento humano, um dos eventos mais importantes é o processo escolar. Nesse contexto, entram em cena pais, professores e outros agentes educacionais que são fundamentais no desenvolvimento global da pessoa. Nesse sentido, que a harmonia entre as instituições família e escola poderão impactar positivamente na competência acadêmica.

Entretanto, quando existir alguma incongruência nesse processo de desenvolvimento, motivada por fatores internos ou externos ao sujeito, podem da mesma forma impactar negativamente no desenvolvimento e na aprendizagem. Os comportamentos indicativos de dificuldades emocionais, nesse caso, em geral, são os primeiros a serem manifestados. Em consequência disso, os problemas no desempenho acadêmico podem surgir, desencadeando uma série de outros comportamentos que podem igualmente comprometer a aprendizagem, tais como as fobias, a insegurança, entre outros (GOTTMAN, 1997; WADSWORTH, 1997; ANTUNES, 2000).

Quando os comportamentos emocionais não são identificados podem dificultar o processo de ensino e aprendizagem. As crianças com dificuldades emocionais rapidamente refletem na escola, e o desempenho escolar passa a ser prejudicado. É uma condição que traz consequência direta. A vida social também é afetada, e o comportamento de inibição, pela falta de relacionamentos com os colegas, interfere o processo educacional, justamente porque cognição e afetividade funcionam na dependência um do outro, ou seja, funcionam de forma conjunta (WADSWORTH, 1997).

Na fase escolar inicial, todas as pessoas que fazem parte do convívio da criança, influenciam na personalidade, pois pode existir uma identificação positiva, desde que exista um clima agradável, sem discórdias, tristezas, medo, mas com alegria e harmonia, para que a pessoa possa se desenvolver em qualquer uma das etapas da vida, de forma a progredir e atingir as metas educacionais (VINYAMATA, 2005).

Identificar, ou perceber os comportamentos emocionais desde cedo, pode ser um importante passo para poder lidar melhor com essas reações emocionais. Por isso, desde a infância, é importante que a criança possa reconhecer o estado afetivo e emocional para que durante a juventude e idade adulta jovem, possa ter um desenvolvimento saudável (GOLEMAN, 2001; VINYAMATA, 2005).

Valorizar a aprendizagem dos comportamentos emocionais, é sem dúvida um grande passo no desenvolvimento psicológico saudável (ANTUNES, 2000). Mas, sabe-se que tal aprendizagem não se constitui em um dos componentes curriculares do processo escolar, pois caso fosse aprendido na escola, possivelmente os problemas emocionais que afetam a aprendizagem poderiam ter menor impacto no sujeito. Salienta-se que tal suposição e partindo dos aspectos conceituais do aprender (LEFRANÇOIS, 2008), se considera diferentes aspectos que consideram o meio e o sujeito.

Se a vida do ser humano é resultado do processo de interação com o meio, seu desenvolvimento deve abarcar as dimensões complexas dos aspectos orgânicos, afetivos, cognitivos, motores e sociais, a fim de se aproximar da plenitude almejada. Desse modo, se destaca a complexidade do processo de aprendizagem e a abrangência conceitual que implica a sua compreensão (ROTTA; OHLWEILER; RIESGO, 2016; ROTTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, 2018).

Desse modo, tanto o ambiente em que a pessoa vive e a identificação dos comportamentos afetivos e emocionais que possam estar interferindo no desenvolvimento e aprendizagem passam a ter relevância, pois a identificação e compreensão deles, podem ser resolutivas na minimização de conflitos que venham a surgir no processo escolar.

Entretanto, nem sempre, é possível contornar situações que envolvam problemas emocionais, pois eles estão presentes a todo momento. Entretanto, quando as reações emocionais, perturbam o sujeito que se desorganiza, é indispensável o acompanhamento de profissionais especializados. Na área da aprendizagem, é a psicopedagogia que pode dar o encaminhamento mais adequado para a resolutividade do problema.

Aprendizagem e acompanhamento psicopedagógico

O desempenho na aprendizagem é cercado de muitas nuances. Quando o processo escolar ocorre em um clima de harmonia, que consiste na correspondência entre os estímulos do meio educacional e o sujeito e, de nenhuma forma são destacadas situações que venham a interromper, ou afetar o processo, não são identificadas marcas na personalidade e comportamento, que comprometa o estado afetivo e emocional dos sujeitos em processo educacional formal.

Quando o desempenho escolar está comprometido devido a problemas de ordem afetiva e emocional faz-se necessário buscar um tratamento. A procura por um acompanhamento de especialistas é o caminho escolhido para que se consiga resolver a situação. Os problemas de aprendizagem, costumam perdurar por toda a vida acadêmica, trazendo prejuízos também na vida social.

O acompanhamento psicopedagógico, consiste nas intervenções realizadas pelos profissionais da psicopedagogia e que é indicado para as pessoas com dificuldades na aprendizagem, provenientes de causas diversas e para pessoas em qualquer etapa do desenvolvimento (GOMES; PAVÃO, 2013).

As estratégias e intervenções psicopedagógicas, vem sendo cada vez mais aperfeiçoadas, à vista de superar as dificuldades de aprendizagem. As intervenções psicopedagógicas lançam mão de diferentes materiais e procedimentos, tais como os jogos, alguns podem ter aspectos lúdicos, atividades de leitura, de escrita, bem como formas de avaliação da aprendizagem específicas.

Além dos citados, muitos podem ser os instrumentos utilizados, porém, a adequação na escolha desses instrumentos é uma tarefa auspiciosa que será definida a partir do motivo da avaliação e pelos resultados progressivos das etapas do diagnóstico. Com a conclusão deste, ratificando, obtêm-se indicadores sobre o movimento mental do aluno durante a sua produção educacional, os quais proporcionarão o discernimento e a escolha dos instrumentos e das estratégias a serem efetivas nas ações psicopedagógicas, durante a superação do motivo avaliado (GOMES; PAVÃO, 2013, p. 48).

O processo de tratamento psicopedagógico considera a avaliação inicial, plano de acompanhamento entre outros recursos cuidadosamente selecionados pelo profissional a frente do processo avaliativo. As práticas psicopedagógicas de avaliação ou intervenção tem cada vez mais se aperfeiçoado e apresentado bons resultados diante a compreensão da aprendizagem ou não aprendizagem (GOMES; PAVÃO, 2013).

O acompanhamento psicopedagógico, pode trazer importantes ganhos a vida escolar, uma vez que além de olhar para o sujeito em processo de aprendizagem, também dialoga como os demais agentes educacionais presentes no processo, os pais e a escola, e também se registra que independente da faixa etária e nível de desenvolvimento o acompanhamento psicopedagógico é necessário, inclusive para os sujeitos na fase jovem e adulta “[...] acompanhamento direcionado a uma causa específica de não aprender, tem se mostrado cada vez mais necessária, como apontado pelos dados do censo da Educação Superior” (PAVÃO; CEZAR, 2015, p. 371).

Desse modo, o conjunto de ações desenvolvidas no acompanhamento psicopedagógico, quando os suportes, ambiente de trabalho e intervenção profissional são valorizados, apontará a relevância do processo final, com os resultados na maioria das vezes positivo para todos.

O acompanhamento psicopedagógico está também na dependência da formação e perfil do profissional da psicopedagogia, haja vista que a abordagem interdisciplinar do acompanhamento psicopedagógico, é considerada uma boa prática, por conceber diferentes olhares à mesma situação, o que possibilita mais chance de compreender.

A Psicopedagogia é conceituada como uma área de conhecimento e práticas interdisciplinar, por agregar correntes teóricas como da Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Neurologia, Educação Especial; áreas estas que, reunidas, compõem a episteme psicopedagógica com o objetivo de entender o processo de aprendizagem de todos os indivíduos, e os problemas dele recorrentes com vistas a solucionar e/ou minimizar as dificuldades do aprendiz (PAVÃO; SOUZA, 2018, p. 52).

Essa abordagem interdisciplinar, levará em conta a participação, sempre que necessário, de outros profissionais na compreensão e êxito do processo. Isso converge com o que Bossa (2007, p.17), expressa: “vimos que, devido à complexidade do seu objeto de estudo, são importantes à psicopedagogia conhecimentos específicos de diversas outras teorias, as quais incidem sobre seus objetos de estudo”.

Os problemas de aprendizagem na fase escolar, podem ter origem diversas, quando essa origem é caracterizada por desordens de natureza afetiva e emocional, a identificação e acompanhamento poderá exigir mais atenção do profissional da psicopedagogia que o acompanha, o uso de procedimentos e recursos com base interdisciplinar, isto é, que estejam atentando as diferentes áreas do conhecimento, favorece a superação dos obstáculos identificados. Importante processo nessa etapa do acompanhamento psicopedagógico é o estabelecimento de um diagnóstico, pois “[...] a superação de dificuldades na aprendizagem, no

desenvolvimento ou nos aspectos emocionais das pessoas recai sobre os resultados da avaliação do desempenho escolar e sobre o diagnóstico [...]” (GOMES; PAVÃO, 2013, p. 44).

A psicopedagogia, por meio do uso de estratégias específicas de avaliação e intervenção, pode colaborar não só para que uma dificuldade de aprendizagem inicialmente manifesta possa ser superada, como também identificar as potencialidades de aprendizagem do sujeito.

Considerações finais

O estudo, que teve como objetivo geral discutir acerca dos impactos dos fatores afetivos e emocionais na aprendizagem, obteve resultados e conclusão, a partir da análise interpretativa que se fundamentou em dois indicadores: os obstáculos mais comumente apresentados como origem dos problemas de aprendizagem e o acompanhamento psicopedagógico. A assertiva sobre os impactos dos fatores emocionais na aprendizagem é verdadeira, embora a identificação e análise delas, parte de relações multicausais.

Ao buscar identificar os problemas emocionais como um dos principais aspectos que interferem no desenvolvimento da aprendizagem, reconhecidamente o comportamento afetivo e emocional se evidencia face aos problemas de aprendizagem e desempenho acadêmico. Como se fossem os primeiros sintomas, de forma quase previsível, os problemas de desempenho na aprendizagem se manifestam.

O acompanhamento psicopedagógico, é assim um importante para os processos de aprendizagem, se destacando a abordagem interdisciplinar, haja vista que o trabalho com outros profissionais, nas áreas da saúde e educação, colabora sobremaneira para o sucesso da aprendizagem.

Aprender é um processo que requer interação, por isso, talvez seja considerado complexo, pois envolve uma série de outros fatores e contextos. Quando se relaciona a aprendizagem aos aspectos afetivos e emocionais, parece ampliar ainda mais o campo de variáveis ao processo, o que pode dificultar um encaminhamento assertivo, pois os problemas emocionais podem ser originados em diferentes situações.

Nesse contexto, ingressa a psicopedagogia, como área de conhecimento e práticas que pode intervir favoravelmente, por meio do uso de métodos e técnicas, buscando diminuir o impacto negativo dos fatores associados ao não aprender e garantir o êxito na aprendizagem.

Por fim, o estudo, por fazer uma discussão do ponto de vista teórico, apresenta limitações, isso em função dos inúmeros materiais e pesquisas existentes, e a quase impossibilidade de um pesquisador se apropriar de todos. Assim, poderão ter se ausentado dados que pudessem trazer à tona novos questionamentos ao entrelaçamento da psicopedagogia

e os aspectos afetivos e emocionais. Por isso, se lança a discussão do tema em permanência, pois ao mudar cenários e atores, novas demandas poderão se apresentar, em especial no contexto educacional.

Referências

AMORIM, F.R.; SILVA JÚNIOR, E.X. O Psicopedagogo e a Afetividade no Desenvolvimento de Alunos na Educação Especial. Id on Line **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Outubro de 2016, vol.10, n.31, p. 63- 72. ISSN 1981-1179.

ANTUNES, Celso. **A Construção do afeto**. São Paulo: Augustus, 2000.

BOSSA, Nadia Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

CATANIA, A. Charles. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOMES, Caio C. P.; PAVÃO, S. M. de O. **Avaliação psicopedagógica da aprendizagem**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2013.

GOTTMAN, John. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Cengage, 2008.

PAVÃO, S. M. de O. **Competência emocional: um enfoque reflexivo para a prática pedagógica**. (Tese de Doutorado). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, Espanha. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=4683>.2003.

PAVÃO, S. M. de O.; CEZAR, A. P. F. Educação superior: vicissitudes da ação psicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**. 2015; 32(99): 366-73.

PAVÃO, S. M. de O; SOUZA, C. R. S. Abordagem psicopedagógica do aprender na educação superior. **Rev. Psicopedagogia**. 2018; 35(106): 51-60.

ROCHA, Fernando. Sobre os afetos: impressões e imagens: Os afetos nas estruturas psíquicas e no fenômeno psicossomático. **Conferência** apresentada na V Jornada de Psicanálise da

Sociedade Psicanalítica do Recife, tendo como tema "Afetos - do amor e da violência." Recife, 11 de setembro de 1998.

MINAYO, M.C. S (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar. (Orgs.). **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (Orgs.). **Neurologia e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

_____. **Plasticidade Cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2018.

VINYAMATA, Eduard. **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1997.

PERCEPÇÕES DE PAIS E PROFESSORES SOBRE AS HABILIDADES ACIMA DA MÉDIA DE CRIANÇAS, DA EDUCAÇÃO INFANTIL, COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Camila M. M. Fernandes
Denise A. Sponchiado

Resumo: Este artigo é uma análise preliminar obtida pelos estudos desenvolvidos na pesquisa científica intitulada “Percepções de pais e professores sobre as habilidades acima da média de crianças, da educação infantil, com indicadores de superdotação”. Vem ao encontro das discussões atuais no que diz respeito a um número limitado de pessoas tem conhecimento de que as crianças superdotadas nem sempre são bem-sucedidas nos ambientes escolares, assim como a inteligência privilegiada ajuda-as a compreender mais facilmente problemas e situações do cotidiano. Para a contemplação da temática de investigação tem-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Existem crianças com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, nas Escolas de Educação Infantil, privadas e públicas, no município de Erechim? Quais são as percepções dos pais e professores sobre as habilidades acima da média? O objetivo da pesquisa é conhecer e caracterizar as percepções de pais e professores, de crianças na faixa etária de 5 anos a 6 anos e 11 meses, com indicadores de superdotação, sobre as habilidades que as crianças possuem acima da média. Para alcançar os objetivos propostos, será utilizado a abordagem qualitativa e quantitativa, e como instrumento de pesquisa, será utilizado o instrumento elaborado por Perez e Freitas (2016) para Identificação de Altas Habilidades e Superdotação. Os resultados esperados com a pesquisa visam em contribuir com a discussão referente ao levantamento de dados de crianças com AH/SD, através do desenvolvimento de pesquisas que possam trazer contextos novos ao debate das políticas de inclusão de pessoas com deficiência que apresentam AH/SD.

Palavras-chave: Superdotação; Habilidades; Educação Infantil.

Abstract: This article is a preliminary analysis obtained from the studies developed in the scientific research entitled “Perceptions of parents and teachers about the children’s above average skills, from early childhood education, with indicators of giftedness”. It meets current discussions regarding the fact that a limited number of people are aware that gifted children are not always successful in school settings, and privileged intelligence helps them understand problems and situations of everyday life more easily. It brings the following research problems: Are there children with indicators of High Skills/Giftedness, in private and public preschools, in the municipality of Erechim? What are the perceptions of parents and teachers about above average skills? The aim of the research is to know and characterize the perceptions of parents and teachers of children aged 5 years to 6 years and 11 months, with indicators of giftedness, regarding the skills of children who are above average. To achieve the proposed objectives, the qualitative and quantitative approach will be used, and the instrument elaborated by Perez and Freitas (2016) for Identification of High Skills and Giftedness will be applied. The expected results of the research aim to contribute to the discussion regarding data collection of High Skills/Gifted children, through the development of research that may bring new contexts to the debate on the inclusion policies of people with disabilities who are High Skills/Gifted.

Keywords: Giftedness; Skills; Child education.

Introdução

Vivemos em uma sociedade que visa uma educação democrática levando em consideração a diversidade, ou seja, deve contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos. Com base na Constituição Brasileira (1998 apud PÉREZ; FREITAS, p.15, 2011), Artigo 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

Nessa perspectiva, é importante aprofundar e enriquecer nossos conhecimentos a respeito de alunos com altas habilidades/superdotação. Conforme o autor Renzulli (1986 apud PÉREZ; FREITAS, p. 21, 2011) os três traços que compõem o comportamento de superdotação são:

- * **A capacidade acima da média** se refere à capacidade geral ou a capacidades específicas, em qualquer área, o que permite incluir, segundo o autor (1986, p. 8) “[...] pessoas que são capazes de ter um desempenho ou um potencial de desempenho que seja representativo dos 15 a 20% superiores de qualquer área determinada do esforço humano”.
- * **O comprometimento com a tarefa** é o expressivo interesse que o sujeito apresenta em relação a uma determinada tarefa, problema ou área específica do desempenho e que se caracteriza especialmente pela motivação, persistência e empenho pessoal nesta tarefa. Comumente é associado à perseverança, paciência, grande esforço, dedicação, autoconfiança e à crença na própria capacidade de executar um trabalho importante. (RENZULLI, 1986, p. 22).
- * **A criatividade** constitui o terceiro grupo de traços característicos a todas as PAH/SD e define-se pela capacidade de juntar diferentes informações para encontrar novas soluções. Muitas vezes, é equivocadamente considerada sinônimo das palavras superdotado, gênio e criadores eminentes, ou pessoas altamente criativas. Renzulli (1986, p. 22) refere que, em muitas pesquisas, as pessoas que eram selecionadas para fazer parte de um estudo intensivo eram, de fato, aquelas reconhecidas pelas suas realizações criativas, presença, nelas, de dimensões da criatividade como a originalidade de pensamento; a capacidade de deixar de lado convenções e procedimentos estabelecidos, quando apropriado; e o talento para idealizar realizações afetivas e originais.

Ressalta-se a existência de poucas oportunidades educacionais oferecidas para alunos com altas habilidade/superdotação para desenvolver de forma mais plena as suas habilidades. “A falta de aplicação das pesquisas na prática educacional, a falta de vontade política dos governos, os mitos que rodeiam a PAH/SD e a carência de investimentos no atendimento a essa pessoa são alguns dos obstáculos a serem recuperados” (PÉREZ; FREITAS, p.12, 2011).

Uma possível explicação para este cenário são os vários mitos sobre o superdotado, frequentes em nossa sociedade, que constituem provisão de condições favoráveis à sua educação. Predomina, por exemplo, a ideia que esse indivíduo tem recursos suficientes para desenvolver suas habilidades por si só, não sendo necessária a intervenção do ambiente.

No entanto, é preciso salientar e divulgar entre educadores que o aluno com altas habilidades necessita de uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras que estimulem seu potencial. Assim, da mesma forma que uma boa semente necessita de condições adequadas de solo, luz e umidade para desenvolver-se, também alunos com altas habilidades/superdotados necessitam de um ambiente adequado estimulador e rico em experiências. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p.6):

O princípio orientador desse **Marco de Ação** é que as escolas devem acolher a **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e superdotadas, assim como crianças que vivem na rua e trabalham, crianças de populações remotas e nômades [...]. (UNESCO, 1994, p.6 apud PERÉZ; FREITAS, p.15, 2011).

Deste modo, a pergunta problema da pesquisa é: existem crianças, na faixa etária de 5 anos e 11 meses a 6 anos e 11 meses, com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, nas Escolas de Educação Infantil, privadas e públicas, no município de Erechim-Rio Grande do Sul. Quais são as percepções dos pais e professores sobre as habilidades acima da média?

Para tanto, essa pesquisa vem ao encontro da necessidade de levantar os indicadores de crianças com altas/habilidades e superdotação em escolas de Educação Infantil, privadas e públicas, no município de Erechim. Através desta pesquisa será possível identificar e contribuir para construção de conhecimentos nesse campo.

A pesquisa tem como metodologia, o método quantitativo que irá possibilitar uma descrição dos dados obtidos, ou seja, mensurar “[...] as variáveis pré-estabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis mediante a análise de frequência e incidências e de correlações estatísticas” (CHIZZOTTI, 2003, p. 52). E ainda, o método

qualitativo, que possibilitará a reflexão sobre os dados quantitativos, para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

A inteligência mediante as altas habilidades e superdotação

Tendo em vista a nova cultura de aprendizagem e as atuais demandas por novos conhecimentos, tanto saberes quanto habilidades, a todo o momento, são reconsiderados, principalmente quando se verifica que os saberes são limitados em face da diversidade de Informações e da tecnologia acelerada que, por sua vez, exige continuamente novos aprendizados.

Diante da complexidade de fatores relativos à inteligência, há consenso entre os estudiosos de que a mesma se refere à capacidade adaptativa, inerente aos organismos, por meio da qual, automaticamente, a aprendizagem insere os seres humanos em uma cultura, comunidade e sociedade. Com o propósito de melhor compreender as Altas Habilidades e a Superdotação, faz-se necessário conceituar o termo inteligência em uma breve retrospectiva, apontando a visão de teóricos e estudiosos da área.

Desde o período arcaico, filósofos procuram respostas para indagações relativas à concepção e à origem da inteligência. Segundo os filósofos como Platão, o sujeito possui o seu conhecimento e, ao longo do tempo, este vai sendo rememorado. Nessa linha de raciocínio, a inteligência se aproxima da sabedoria. Nesse segmento da teoria platônica, o conhecimento e as ideias são considerados imutáveis, eternos e inatos. Já Aristóteles, aluno de Platão, 322 a.C., “não vê o corpo como um empecilho à alma, mas sim, um instrumento para formulação do pensamento e aquisição do conhecimento, sendo este o receptor da matéria que condiciona o entendimento”. (VIRGOLIM, 2014, p.24). Ou seja, equivalente à teoria de Platão, para Aristóteles, o sujeito é capaz de relembrar o conhecimento a partir dos sentidos:

Descartes (e os racionalistas que o sucederam) acreditavam que a mente compreendia vontade e inteligência, e o conhecimento tomaria a forma de ideias. As ideias, por sua vez, não viriam da experiência, o intelecto as encontraria dentro de si mesmo. Assim diferentemente das ideias derivadas – aquelas que são produtos das experiências sensoriais -, as ideias inatas se desenvolveriam da mente ou consciência, independentemente das ideias sensoriais. (VIRGOLIM, 2014, p. 24)

Segundo Locke (1999, p. 14), “distintamente, o período empirista, por meio da teoria da Tábula Rasa, defende a ideia de que o ser humano se assemelha a uma folha em branco, ou seja, é visto como um ser sensorial e se constitui por experiências, repetição e instrução”.

Formar um aluno, sob o aspecto intelectual ou moral, seria exclusivamente um resultado do trabalho das pessoas que os educam - pais e professores, a quem caberia sobretudo dar o exemplo de como pensar e se comportar, treinando a criança para agir adequadamente. O aprendizado deveria ser feito por meio de atividades. A ideia era que a criança, pelo hábito, acabaria por entender o que está fazendo. (LOCKE, 1999, p. 14).

Mais adiante, na fusão de ideias do construtivismo, Kant, filósofo alemão e um dos pensadores mais influente da história fundiu as epistemologias racionalista e empirista, direcionando seu estudo sobre o conhecimento, probabilizando seus limites e possibilidades diante as ideias de forma a priori das capacidades e habilidades serem inatas, mas ao mesmo tempo “acreditava que a mente poderia ativar o conhecimento através dos sentidos e experiências, e assim amplificar-se-ia as habilidades através de diversos instrumentos” (VIRGOLIM, 2014, p. 27).

Na década de 60, Piaget, em seu trabalho direcionado a investigação e o funcionamento cognitivo, influenciando a pedagogia e psicologia educacional por meio dos estudos teóricos e empíricos, à frente da teoria unicista da inteligência. Em sua teoria, Piaget destaca, especialmente, o desenvolvimento intelectual, defendendo a ideia de que este se modifica a partir das mudanças que ocorrem no desenvolvimento cognitivo, conforme a maturação das idades biológica e cronológica (PIAGET, 1961):

De acordo com Piaget, o processo cognitivo emerge como resultado da reorganização de estruturas psicológicas resultantes da interação dinâmica da criança com o ambiente. A interação entre as variáveis críticas para o desenvolvimento cognitivo, como a maturação, a experiência, e interação social e a equilíbrio, regulam o curso do desenvolvimento. (WADSWORTH, 1993 apud VIRGOLIM, 2014, p. 41).

Seguindo o percurso temporal, Virgolim (id.) Faz referência às ideias de Vigotsky (1984), para o qual a inteligência se configura num conjunto de habilidades, englobando a capacidade de raciocinar, compreender e memorizar. Esse conjunto, por sua vez, adquire completude devido ao fato do homem constituir-se em ser biológico, histórico e cultural, com experiências e vivências em sociedade.

Para Vigotsky, a criança nasce dotada de funções psicológicas como a atenção involuntária e os reflexos. Conforme seu desenvolvimento, essas funções se tornam superiores, bem como a aquisição da consciência e planejamento, que mudam de acordo com o modo de vida social. Isso significa que o homem domina aquilo que conhece.

Na sequência, Virgolim (ibid., p. 26) expõe a teoria de Galton (1869), ao demonstrar que as habilidades mentais são transmitidas da mesma forma que os traços físicos pelas gerações que se sucedem: “[...] sua tese era que os homens eminentes tinham filhos eminentes.”

Galton percebe a necessidade de compreender a diversidade do desenvolvimento humano, vinculando-o aos sentidos como meio transmissor do conhecimento. Com isso, surgem as primeiras tentativas de medição da inteligência através de teste sensorial, o qual determina que: “[...] quanto mais sensíveis e perceptivos eram os sentidos, maior o campo no qual o julgamento e o intelecto poderiam agir” (SCHULTZ, 1992 apud VIRGOLIM, 2014, p. 27).

Diferentemente do teste sensorial, o teste Binet-Simon, criado por Alfred Binet e seu aluno Theodore Simon, em 1904, baseia-se em outros diferentes métodos, a saber:

- Método psicológico: [...] observações diretas e medições do grau de inteligência[...] - método médico: [...] visa conhecer sinais anatômicos, fisiológicos e patológicos da inteligência inferior [...] - método pedagógico [...] visa julgar a inteligência de acordo com a soma dos conhecimentos adquiridos [...] (VIRGOLIM, 2014, p. 29).

Apesar da abrangência, esses testes geram dados padronizados e não níveis absolutos e precisos de inteligência pelo fato de não levarem em consideração as diferentes idades das crianças. Dessa forma, as mais novas são julgadas inferiores ou retardadas comparativamente às crianças com idade mais elevada, aprovadas no teste e consideradas superiores ou avançadas.

Para evitar a generalização, o psicólogo Wiliam Stern propõe o quociente mental, “[...] no qual a idade mental da criança seria dividida por sua idade cronológica e multiplicada por 100. O Quociente de Inteligência (QI) a que nos referimos hoje em dia é derivado dessa medida” (VIRGOLIM, 2014, p. 30). Contudo, a aplicação do teste de QI, ainda hoje, é alvo de várias discussões, pois:

[...] foi considerado a medida ideal da inteligência humana, abrangendo a totalidade do potencial intelectual de um indivíduo e, durante décadas, dominou o processo de identificação. Entretanto, com os avanços nos estudos sobre a inteligência e a adoção de uma visão multidimensional deste construto, os testes de QI passaram a ser questionados e considerados mais como uma medida de um conjunto específico de habilidades mentais num determinado contexto do que um reflexo de uma capacidade mental global (BRASIL, 2009, p. 56).

Além dos testes já mencionados há também o Modelo dos Três Anéis⁴, proposto por Renzulli (1986), teoria que ele mesmo tenta explicar e mostrar as proporções do potencial humano para a inovação produtiva. Segundo sua teoria, as pessoas, no percurso histórico, avançaram muito e, hoje, são devidamente reconhecidas por suas contribuições originais, criativas e inovadoras, demonstrando possuir um conjunto definido de traços que a identificam como AH/SD.

⁴Modelo de teste que destaca a interação de três fatores no reconhecimento da inteligência: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa.

[...] nas observações colhidas por “juízes” que possam acompanhar o desempenho e as habilidades quando a criança estiver engajada em alguma atividade de seu interesse. Esta mesma observação vale para a avaliação da criatividade, que pode ser realizada por meio da análise de seus produtos criativos, além dos testes de criatividade. (BRASIL, 2009, p. 55 apud ALENCAR & FLEITH, 2001).

A esse respeito, entende-se que ao longo da história muitas foram as tentativas para compreender e conceituar a inteligência, as mais recentes resignam em compreender as múltiplas inteligências, na compreensão de que cada indivíduo possui preferências e habilidades incomuns, nesse sentido RENZULLI (1992, p. 37) “atribui ao termo superdotação como um conceito único, podendo ser revelada sob as mais diversas manifestações”.

De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2006):

Alunos com Altas Habilidades/Superdotação, apresentam um elevado desempenho e potencial quanto à capacidade intelectual e psicomotora, aptidão acadêmica, criatividade e produtividade e um talento especial para artes. O rendimento escolar desses alunos tem um alto nível na produção intelectual, são motivados, concentram-se por um longo período no que lhes chama a atenção além de serem persistentes perante as dificuldades.

Entre essas características já conceituadas, pode haver várias combinações entre elas ou o surgimento de outros talentos e habilidades ligados às Altas Habilidades/Superdotação. Ressalta-se que pode haver combinações dessas características ou o surgimento de outros talentos e habilidades. Destaque especial deve ser dado à interação social, pois esses alunos apresentam uma facilidade extraordinária de comunicação e espírito de liderança, ao mesmo tempo em que conseguem sentir empatia e se sensibilizam com os sentimentos dos outros.

Devido à facilidade em comunicação, apresentam um amplo vocabulário e conseguem elaborá-lo acima da média considerada normal à faixa etária. Mesmo sendo características genéricas, não se pode padronizar, pois nem todos os alunos com AH/SD apresentam as mesmas, haja vista que uns podem apresentar um desempenho escolar expressivo em algumas áreas, médio em outras, e baixo em determinadas áreas.

Em alguns casos, os alunos com AH/SD podem até apresentar uma conduta escolar inferior ao que é pré-determinado à realidade em que estão inseridos em decorrência da falta de interesse à aprendizagem, baixa autoestima ou dificuldade de convívio social. Para clarificar e desfazer ideias equivocadas a respeito das Altas Habilidades/ Superdotação, faz-se necessário entender que:

[...] no Brasil, superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as ideias errôneas a seu

respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de ideias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades (BRASIL, 2009 p. 15).

Isso justifica a atribuição dada a esses alunos, durante muito tempo, como gênios, pelo fato de apresentarem um desempenho extraordinário em uma ou mais áreas do conhecimento. Conseqüentemente, valorizados e reconhecidos pela sociedade, especialmente durante sua trajetória acadêmica.

Em conformidade com o MEC (BRASIL, 2009, p. 9):

As ideias errôneas sobre a identificação do aluno superdotado como gênio indicam que, em um grupo de crianças com a mesma faixa etária, o mesmo pode surpreender tanto na área científica quanto artística, a exemplo de indivíduos que, ao longo da história da humanidade, destacaram-se e foram reconhecidos pelas suas contribuições e pelo legado de grande valia deixado na sociedade.

Um desses exemplos é Mozart que, com apenas cinco anos de idade, compunha sonetos e, aos oito anos, produziu sua primeira sinfonia. Sendo assim, o termo gênio, durante muito tempo, caracteriza os indivíduos que deixam algum legado à sociedade e só é desmistificado no momento em que se iniciam os estudos sobre os alunos com AH/SD.

Para Gagné (2010, p.1), o conceito de Altas Habilidades/Superdotação se aplica a pessoas que apresentam grau elevado aos outros em determinadas atividades equivalentes à mesma faixa etária:

[...] dotação designa posse e uso de capacidades naturais notáveis chamadas aptidões, em pelo menos um domínio de capacidade, a um grau que coloca o indivíduo pelo menos entre 10% mais altos no grupo de pares etários. Talento designa desempenho notável de habilidades sistematicamente desenvolvidas, em pelo menos um campo de atividade humana, a um grau que coloca o indivíduo entre pelo menos os 10% mais altos no grupo de pares etários que são ou já foram ativos naquele campo. (GAGNÉ, 2010, p. 1).

Em função disso, nota-se que essas pessoas precisam de atendimento especializado, para que desenvolvam suas habilidades de acordo com suas especificidades e necessidades, de acordo com sua superdotação.

Resultados e análise

Até o momento não temos resultados da pesquisa de campo, pois a pesquisa nas escolas iniciará no primeiro semestre do ano de 2020, esperamos que possibilite novas contribuições, com as discussões referentes ao levantamento de crianças com AH/SD, para que possam trazer

elementos novos ao debate das políticas de inclusão de pessoas com deficiência que apresentam AH/SD.

Além disso, que essa área de pesquisa se torne mais evidente e que essas crianças possam estar sendo observadas e não invisíveis aos olhos da sociedade, pois, “desde a antiguidade, a educação da PAH/SD vem despertando o interesse de vários grupos em diferentes partes do mundo. Entretanto, muitos são os problemas que têm limitado o progresso na área” (PÉREZ; FREITAS, p.12, 2011).

A partir dos dados obtidos através da pesquisa, pretendemos contribuir com ações mais amplas e eficientes na URI ERECHIM, através de programas de extensão que possam auxiliar as instituições na inclusão e identificação de crianças com AH/SD. Os resultados obtidos, através da pesquisa bibliográfica e de campo serão divulgados academicamente em eventos que permitam apresentação de pesquisas e também em seminários internos da URI e em eventos externos.

Pretende-se também analisar a percepção dos pais e professores sobre a identificação das crianças com AH/SD em nosso município, pois, como afirma o autor Renzulli, as Altas Habilidades/Superdotação podem ocorrer em qualquer área de inteligência:

[...] o comportamento superdotado consiste nos comportamentos que refletem uma interação entre três grupamentos básicos dos traços humanos – sendo esses grupamentos habilidades gerais e/ou específicas acima da média, elevados níveis de comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade. As crianças superdotadas e talentosas são aquelas que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. (RENZULLI, 1986, p. 11-12 apud PÉREZ; FREITAS, p. 21, 2011).

Considerações finais

A área de altas habilidades/superdotação encontra-se em muitos conflitos e incoerências que podem ser válidas e ricas para as discussões acadêmicas, porém reflete-se se usos de termos, expressões e linguagens variadas contribuem para estimular, ainda mais, as barreiras que impedem esse alunado especial de receber o reconhecimento educacional.

Dentre os estudantes que compõe o público-alvo da Educação Especial, os alunos com AH/SD não são aqueles que mais recebem atenção por parte da mídia, das políticas governamentais para a educação ou mesmo da comunidade acadêmica. Diante disso é importante estar discutindo sobre esse assunto para que a sociedade esteja ciente da habilidade que estas crianças possuem e podem estar desenvolvendo cada vez mais.

Além disso, nota-se que esses estudantes não estão tendo o atendimento diferenciado que precisam nas escolas, pois, os professores não estão conseguindo identificar essas crianças com altas habilidades. Em função disso, todos estão tendo que se desenvolver e aprender da mesma maneira.

Essas crianças precisam de um amparo maior, para validar suas aprendizagens e superar suas dificuldades, buscando um desenvolvimento maior, pois, esses alunos superdotados possivelmente poderão estar ajudando o país a se desenvolver e contribuir com a sociedade.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: Superdotação e talentos.** Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 16 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Básica. MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **Saberes e Práticas da Inclusão.** Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / Superdotação. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 19 de ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formacao/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12679-a-construcao-de-praticas-educacionais-para-alunos-com-altas-habilidadessuperdotacao>. Acesso em: 12 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 23 ago. 2018.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v.16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, S. N. Altas Habilidades/ Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido. *In:* Em S. Omote, A. A. S. Oliveira, & M. C. M. Chacon (Orgs.), **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2014.

GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. O DMGT 2.0 de François Gagné: construindo talentos a partir da dotação. **Sobredotação**. Braga, v. 11, p. 7-23, 2010.

PÉREZ, S. G. P. B., FREITAS, S. N. (orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação**. Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

_____. **Manual de Identificação de Altas Habilidades/Superdotação**. Santa Maria: Editora Apprehendere, 2016.

PIAGET, J. **A linguagem e o pensamento da criança**. Tradução de M. Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, v. 60, p. 180-184, 1978.

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. *In:* STERNBERG, R. J.; DAVIS, J. E. (Orgs.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University, 1986, p. 53-92.

RENZULLI, J. S. Concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. *In:* VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas Habilidades/Superdotação, Inteligências e Criatividade**. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades.pdf. Acesso em: 3 set. 2018.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

DO FRACASSO ESCOLAR À AUTORIA DE PENSAMENTO: UM OLHAR PSICOPEDAGÓGICO BASEADO NO LÚDICO E NO VÍNCULO

Graziele dos Santos Hase

Resumo: O artigo apresenta uma concepção a respeito de como acontece a aprendizagem e quais são seus pilares fundamentais, para melhor compreensão e entendimento sobre o fracasso escolar. Tem como principal objetivo analisar o papel da Psicopedagogia baseada no lúdico e no vínculo na superação do fracasso escolar e na promoção da autoria do pensamento. Constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, com base nos estudos de Fernández, Paín, Zelman, Bossa, entre outros, e busca respostas ao objetivo proposto, concluindo que mesmo passando por um fracasso escolar, através de um trabalho psicopedagógico voltado ao lúdico e vínculo, é possível tornar o sujeito autor de sua própria aprendizagem, tornando-se responsável e autor pelo que diz, faz ou escreve, isto é quando o sujeito é capaz de se reconhecer como autor daquilo que produz.

Palavras chave: Fracasso Escolar. Autoria de Pensamento. Aprendizagem. Ludicidade. Psicopedagogia.

Abstract: The article presents a conception about how learning happens and what are your fundamental pillars for a better understanding about school failure. Has as its main objective analyze the role of psychopedagogy based on playfulness and bond in overcoming school failure and in promoting the authorship of thought. Constitutes a bibliographic search, based on studies of Fernandes, Paim, Zelman, Bossa among others, and search answers to the proposed objective, concluding that even going through a school failure, though a job psycho pedagogical turned to the playful and bond it's possible make the subject author of your own learning, becoming responsible and author for what you say, do or write, this is when the subject is able in recognize yourself as an author of that what produces.

Keywords: School Failures. Thought authoring. Learning. Playfulness. Psychopedagogy.

Introdução

A aprendizagem está intimamente relacionada à nossa vida, desde nosso nascimento aprendemos em todas as situações, seja de modo formal ou informal, que somos todos capazes de aprender e um dos preceitos da Psicopedagogia é acreditar que aprender é para todos, independente da situação ou dificuldade encontrada.

A Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem, que surgiu pela demanda do problema de aprendizagem e sua intervenção de acordo com Fernández é “*abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento*” (2001b, p. 26, grifos do original).

A problemática da aprendizagem e o fracasso escolar interferem de maneira muito negativa na vida de crianças e jovens, levando estes a desistirem muitas vezes da caminhada escolar sentindo-se por diversas vezes inferiores aos outros com notas baixas e repetências, sendo vistos como sujeitos preguiçosos, desinteressados e que não aprendem. Dessa forma

pensemos no processo de ensino e aprendizagem, como acontece e como são vistos esses alunos que muitas vezes passam pelo caminho de “desistência” pelos familiares e professores que não acreditam mais nesses alunos e acabam passando adiante o “problema”, a escola passa a culpar a família, a família a escola e uma dificuldade que poderia ser observada no início passam a ficar mais séria diante de sua relação com a aprendizagem.

A Psicopedagogia, ao se preocupar com o problema de aprendizagem, “estuda as características da aprendizagem humana: como se aprende, como essa aprendizagem varia evolutivamente e está condicionada por vários fatores” (BOSSA, 2007, p. 24) e, ainda, como são produzidas as alterações na aprendizagem, como reconhecer, tratar e prevenir.

Para aprender, o sujeito põe em jogo seu organismo herdado biologicamente, sua corporeidade que é “o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência”, ou seja, o “corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 57). Ainda segundo Fernández, “a primeira experiência de autoria é o brincar” (2001a, p. 127) e o brincar ocorre numa zona intermediária e transicional, que Fernández, a partir de Winnicott (1975) denomina espaço *entre* (grifo meu), que também é o espaço onde ocorre o aprender.

No decorrer do curso de especialização em Psicopedagogia, foram muitas as discussões sobre as dificuldades de aprendizagem nas escolas e sobre os estudantes. Dessa forma percebi que em muitas das situações, o estudante passa pelo fracasso escolar, com notas baixas, repetências, dificuldade em determinadas disciplinas, desânimo e parece que procurar uma ajuda é a última das opções, principalmente por parte da família que inicialmente passa por uma negação diante do problema de aprendizagem do filho. O aluno não é visto como deveria, passa a ser o preguiçoso e desinteressado, sem realmente perceber que este, necessita de um olhar mais direcionado às suas relações com a aprendizagem.

Esta, entre outras questões justificaram a escolha do referido tema para a reflexão e discussão sobre um assunto que através de estudos e pesquisa está cada vez mais presente nas escolas e salas de aula e diz respeito ao fracasso escolar e às articulações do trabalho psicopedagógico que pode interferir de maneira muito significativa e positiva na vida dos sujeitos. O artigo tem como objetivo analisar o papel da Psicopedagogia baseada no lúdico e no vínculo na superação do fracasso escolar e na promoção da autoria do pensamento.

Através de uma pesquisa bibliográfica, de um estudo reflexivo e teórico, busca responder à seguinte questão: de que forma a Psicopedagogia pode contribuir para a superação do fracasso escolar e promover a autoria de pensamento? Objetiva evidenciar o que o trabalho psicopedagógico pode fazer e sua importância na vida de um aluno.

Após esta parte introdutória, o artigo está estruturado com mais três seções. Inicialmente conceitua fracasso escolar, fundamentado em Fernández (1991; 2001); Zelman (1993) e na sequência define a importância do trabalho lúdico como enriquecedor e fundamental no processo de ensino e aprendizagem, também com base em Fernández; Winnicott, entre outros. Na seção seguinte, traz a importância do olhar e da vinculação no trabalho psicopedagógico como promotores da autoria de pensamento, com suporte teórico em Fernández; Bossa; Visca, entre outros.

Fracasso na aprendizagem

A partir de suas condições e de sua modalidade de aprendizagem, cada sujeito constrói suas aprendizagens, Sara Paín (1985, p.22-23) apresenta três condições internas responsáveis pela aprendizagem: “o corpo como infraestrutura neurofisiológica”; a condição cognitiva, ou seja, “estruturas capazes de organizar estímulos do conhecimento” e a terceira que diz respeito “à dinâmica do comportamento”, sendo a aprendizagem, segundo a autora, “um processo dinâmico que determina uma mudança”. E os estímulos externos, segundo Paín são as condições externas de aprendizagem.

Alicia Fernández, partindo de Paín confirma quatro estruturas responsáveis pela aprendizagem: organismo, corpo, inteligência e desejo. Segundo Fernández (1991, p. 47-48) para aprender o ser humano põe em jogo: “seu organismo individual herdado, seu corpo construído especularmente, sua inteligência autoconstruída interacionalmente e a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo do Outro”. Assim sendo, devemos encarar a aprendizagem como algo que vai além da aprendizagem escolar, algo maior e significativo que torna humano o ser, através do aprender. Ainda segundo Fernández (1991, p. 57) “o organismo transversalizado pelo desejo e pela inteligência, conforma uma corporeidade, um corpo que aprende, goza, pensa, sofre ou age”.

A autora ainda coloca que para acontecer a aprendizagem, esses elementos estão envolvidos e que não se poderia falar de aprendizagem excluindo algum deles, pois são extremamente importantes no processo de ensino e aprendizagem, bem como na vida do ser humano. Sara Paín (1984, apud FERNÁNDEZ, 1991, p. 57) afirma que “o organismo poderia ser comparado a um aparelho de recepção programado, que possui transmissores (células nervosas), capazes de registrar certos tipos de associações, de fluxos elétricos, e reproduzi-los quando necessário”. Fernández (1991, p. 57) na mesma direção afirma que “em troca, o corpo poderia assemelhar-se a um instrumento musical, no qual se dão coordenações entre diversas

pulsações, mas criando algo novo”. E “o organismo necessita do corpo, como um gravador necessita de um instrumento de música original que emita o som, para que ele possa gravar”.

Significa dizer que o organismo vem pronto, programado como, por exemplo, as cordas vocais, sendo um conjunto. E o corpo, exemplificando, é o cantar, o movimento, o vínculo e função que dá às coisas. Um organismo pode ser apático, é necessário o corpo para dar sentido às funções. A aprendizagem passa pelo corpo a todo o momento e, desde sempre, o prazer está no corpo. Segundo Fernández (1991, p. 59) “o corpo coordena e a coordenação resulta em prazer, prazer de domínio”. Assim, “como uma pessoa que executa uma peça musical, não basta que a execute: para que tenha prazer, precisa ouvir-se”, pois, “se não ouvisse, não lhe chegaria internamente o prazer”.

Ao analisar e estudar sobre os pilares da aprendizagem, podemos entender e compreender melhor a respeito do fracasso escolar, que continua sendo visto frequentemente na maioria das escolas e tem levado muitas crianças e adolescentes a passar por um grande sofrimento escolar perdendo o prazer de aprender. Segundo Ferreira (1998), a expressão fracasso pode ser entendida como: Desgraça; desastre; ruína; perda; mau êxito; malogro. A partir desse conceito sobre fracasso entendemos que essa expressão é aquilo que não estamos conseguindo conquistar com êxito. Isto é, quando um aluno com dificuldades de aprendizagem e com fracasso escolar não obtém sucesso em relação à aprendizagem, acarretando em notas baixas, reprovação e em alguns casos até evasão escolar. Muitos sujeitos acabam desistindo por não conseguirem acompanhar a aprendizagem escolar e passam a sentir a aprendizagem como algo ruim para sua vida. Isso é algo sério e inquietante, pois, diz respeito a crianças e adolescentes que estão passando por um sofrimento escolar muito grande. Nesse caso cabe a todos os envolvidos, seja família, professores ou escola, refletir sobre sua prática em relação a esse aluno que passa por uma dificuldade de aprendizagem e a conhecer elementos históricos que possam ajudar a compreender as relações existentes que dizem respeito à aprendizagem.

Alicia Fernández em seu livro *A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família* (1991) assegura que “o fracasso escolar, em uma primeira aproximação, responde a duas ordens de causas (ainda que em geral achem-se sobrepostas na história de um indivíduo em particular) externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou internas à estrutura familiar e individual (FERNÁNDEZ, 1991, p. 81).

A autora refere-se primeiro ao problema de aprendizagem reativo e, em segundo lugar, a sintoma e inibição. Para a resolução do primeiro é necessário recorrer à escola entendendo que o papel da escola e sua prática influenciam de maneira positiva ou negativa resultando na produção do fracasso escolar na vida dos aprendentes, o que requer que essas práticas, enquanto

escola sejam revistas e refletidas. Conforme Fernández (1991, p. 81), um plano de prevenção nas escolas, permite “batalhar para que o professor possa ensinar com prazer para que isso seu aluno possa aprender com prazer, tender a denunciar a violência encoberta e aberta, instalada no sistema educativo, entre outros objetivos”. Mas, se o problema reativo, gerar um fracasso e este persistir, o tratamento psicopedagógico, no espaço terapêutico, se fará necessário.

Já o problema de aprendizagem que se constitui em “um ‘sintoma’ ou uma ‘inibição’ toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 82). Ainda segundo a autora, “para entender seu significado, deveremos descobrir a funcionalidade do sintoma dentro da estrutura familiar e aproximar-nos da história individual do sujeito e da observação de tais níveis operando”. Para esta problemática deveremos, necessariamente, “apelar a um tratamento psicopedagógico clínico que busque libertar a inteligência e mobilizar a circulação patológica do conhecimento em seu grupo familiar”.

Alicia Fernández explica de uma forma bem clara como podem ser compreendidos sintoma e problema de aprendizagem. A autora faz uma analogia comparando desnutrição e anorexia aos transtornos de aprendizagem.

O anoréxico não come, o desnutrido tampouco, mas a articulação do não comer em um caso, é totalmente diferente do outro. No anoréxico, poderíamos dizer que houve um *atrape* de comer, por desejos de ordem inconsciente, pelo que, apesar de ter comida, não come. Enquanto que na desnutrição, o desejo de comer está ou esteve presente, o que falta é a comida (FERNÁNDEZ, 1991, p. 83, grifo em itálico do original).

A respeito dos problemas de aprendizagem, significa que por desejos inconscientes o aprendente pode ter perdido o desejo de aprender, assim como a comida para o anoréxico, em contrapartida a criança que apresenta um problema de aprendizagem possa apresentar desejo em aprender, mas não foi lhe dado a devida atenção e nem proporcionado momentos e situações de aprendizagem significativa. Nesse caso podemos pensar na relação professor e aluno, a prática e metodologia do professor, o currículo escolar, a gestão e avaliação. A escola como um lugar que proporciona inúmeros momentos de aprendizagem deve compreender que os alunos com dificuldade de aprendizagem são capazes de aprender, só que por algum motivo o desejo de aprender foi inibido ocasionando a não aprendizagem.

Nesse sentido, a escola deve acreditar em seu aluno e no que ainda pode aprender. Sara Paín (apud FERNÁNDEZ, 1991, p. 82) afirma que “a função da educação pode ser alienante

ou libertadora, dependendo de como for usada”, ou seja, “a educação como tal não é culpada de uma coisa ou de outra, mas a forma como se instrumenta esta educação pode ter um efeito alienante ou libertador”. O papel do professor é de extrema importância e fundamental, pois, ele tem contato diário e próximo com o aluno, com a família e com os demais professores para acompanhamento das diferentes disciplinas. Com essa proximidade de forma geral, com a escola identificando e tendo acesso de maneira mais fácil às queixas dos alunos, familiares e outros professores pode encaminhar o aluno para um tratamento psicopedagógico e também repensar sobre sua prática diante do problema de aprendizagem do aluno.

Karen Zelman, em sua obra *Os riscos do saber: obstáculos de desenvolvimento à aprendizagem escolar* (1993), diz que:

Clínicos e professores que trabalham com crianças e adolescentes que não aprendem são especialmente propensos a percebê-las como passivas, não autônomas, porque os profissionais creem que a não aprendizagem origina-se dos déficits dos jovens. Um déficit é algo que a criança “não é capaz de evitar” e não algo que escolhe. Muito mais precisa é a visão de que o jovem inteligente que fracassa na escola não tenciona fazê-lo; ele recusa-se a ver o que lhe é colocado na frente ou a ouvir o que lhe está sendo dito. Se, de fato, ele vê ou ouve, recusa-se a processar de um modo significativo ou esperado pelo professor ou pelos pais. A determinação de fracassar de uma criança torna-se óbvia, para qualquer observador atencioso que considere suas observações a partir da perspectiva da criança (ZELAM 1993, p. 13).

São muitos os fatores que podem intervir no processo de aprendizagem e na vida de uma criança, as causas são circulares sobre “por que não aprende”. Não existe uma única causa, e é necessário olhar para o contexto educacional e familiar, e ainda integrar-se da história desse sujeito olhando também organismo, corpo, inteligência e desejo. É imprescindível ter uma escuta para sabermos que linha seguir.

Diante da expressão fracasso escolar, consideramos de extrema importância o vínculo estabelecido entre professor e aluno. O professor diante de uma dificuldade de aprendizagem deve adaptar a sua aula de acordo com as necessidades do estudante, adaptando sua metodologia de ensino para ajudar quem se encontra com dificuldades.

É fundamental considerar a importância do professor no processo de aprendizagem. Ferronato (2017, p. 91) afirma que “o Outro tem importância significativa. O professor é o Outro que devolve ao aluno a possibilidade de reconhecer-se” e ainda trata a docência na perspectiva da “valorização das relações, no cuidado e no encontro com o outro”.

Importante buscar, além do vínculo e da valorização das relações, formas inovadoras e lúdicas, aulas mais dinâmicas e não somente escritas sistemáticas, ou aulas tradicionais onde o aluno não possa participar de forma prática. É extremamente necessário utilizar instrumentos

lúdicos e práticos para contornar as dificuldades de aprendizagem, de forma a estimular e desafiar o estudante.

O trabalho lúdico: fundamental e enriquecedor no processo de aprendizagem

Quando o sujeito com dificuldades de aprendizagens e com fracasso escolar chega até o psicopedagogo, encontra-se desmotivado e desvalorizado como estudante. A acolhida e a formação de uma vinculação afetiva são elementos possibilitadores de uma relação favorável entre sujeitos que buscam a aprendizagem (FERRONATO, 2013, p. 79). O papel do psicopedagogo é fundamental e muito delicado para cada situação. Seu objetivo está relacionando à aprendizagem, como aprende e por que não aprende, sendo necessário desenvolver um trabalho muito intenso, reflexivo, pensado, com base no olhar e na escuta.

Inicialmente em um trabalho psicopedagógico é necessário saber a origem da queixa, saber por que aquele aluno está precisando de tratamento. Em seguida, escutar o que os pais querem dizer para conseqüentemente conhecer o sujeito e seguir com os instrumentos psicopedagógicos. Dessa forma, acredito na importância de os profissionais da educação e da área psicopedagógica pensar em como poder ajudar ao sujeito que está passando por um sofrimento escolar, uma possível mudança dos professores frente às dificuldades de aprendizagem do aluno considerando sempre a individualidade, singularidade e limitações de cada aluno e no trabalho psicopedagógico, e da mesma forma respeitando e considerando os aspectos mencionados acima e ainda conhecer esse sujeito e promover um ambiente de acolhida, afeto e confiança.

Para isso é fundamental construir e estabelecer um vínculo com o sujeito aprendente. *Aprendizagem é no vínculo e no lúdico!* Essa foi uma das frases ditas no decorrer da especialização que chamou a minha atenção em todos os sentidos, visto também no decorrer das aulas sobre a importância da ludicidade, ela implica construção, autoria e prazer.

A aprendizagem acontece através das nossas relações com outro, com a troca, com a interação. Dessa forma diz respeito ao afeto, isso quer dizer que nós somos como o outro. E, conforme Silveira, aprender é aprender com alguém. “É no campo das relações cada vez mais significativas, seja com os pais, irmãos, amigos, professores, psicopedagogos, que papéis diferentes a exercer exigem objetivos definidos a serem alcançados”. Pois “é sempre atrás do encontro que a criança se vê em vias de conciliar um saber informal com um outro sistematizado oferecido pela escola” (2002, p. 201).

De acordo com Caierão (2013, p. 49) a Psicopedagogia “encontra na ação do brincar os principais fundamentos para a sua prática emancipatória [...], pois não há como fazer

Psicopedagogia fora da perspectiva lúdica, já que a ludicidade implica construção, autoria e prazer”. É na “arquitetura lúdica” organizada pela criança, na dinâmica do brincar, que o psicopedagogo colhe “significativos elementos para conhecer e compreender o funcionamento cognitivo do sujeito” para, a partir destes elementos poder intervir psicopedagogicamente.

Fernández (2001a, p. 31) afirma que “o jogar, o aprender e o trabalho criativo nutrem-se da mesma seiva e apropriam-se do mesmo saber-sabor”. Da mesma forma “só será possível que os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construírem para si mesmos”. Para isso os ensinantes precisam desfrutar “o aprender, o brincar com as ideias e as palavras, com o sentido do humor, com as perguntas” dos seus aprendentes.

Conforme Rubem Alves (1994, p. 82), “o nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor, uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho”. Dessa forma é relevante acreditar que de uma relação de afeto com o outro é possível o dito impossível, acreditar em ideias, sonhos, projetos o encontro com o outro possibilita dar vida a sonhos adormecidos, educar nesse meio entre afetos e relações é assim mesmo, educar para a vida, para si e para o meio em que vive e socializa.

Em um ambiente afetivo e lúdico, a aprendizagem acontece naturalmente, de forma espontânea e prazerosa. Para o psicopedagogo e sujeito, a relação e vínculo estabelecidos são fundamentais, pois, são necessários para que os problemas de aprendizagem sejam resolvidos. Conforme Visca (1991, p. 47), não existe conduta, por mais intelectual que seja que não contenha fatores afetivos. Dessa forma os aspectos afetivos e cognitivos são inseparáveis no processo do aprender.

O aluno, criança e/ou adolescente que chega até nós, educadores e psicopedagogos, carrega consigo inúmeras histórias e vivências. Antes de tudo é necessário e importante considerar que por trás daquele aprendente existe um sujeito social, que se encontra desde o seu nascimento em relação ativa com o mundo em que nasceu e que sua personalidade e história se formam e vão se construindo através dessa relação, que está relacionada também a sua vida cotidiana influenciado pelas experiências estabelecidas. Assim, vai se constituindo o trabalho psicopedagógico, considerando toda história e vivências do sujeito que está diante de nós, compreendendo assim a totalidade do indivíduo enquanto ser social e sujeito aprendente.

O olhar e a vinculação no trabalho psicopedagógico como promotores da autoria de pensamento

A responsabilidade do psicopedagogo é gigantesca, porque nosso trabalho está direcionado a vidas, pessoas, famílias, que por sua vez possuem sentimentos, emoções, desejos, dificuldades e sobretudo potencialidades. Todos nós carregamos fragilidades e potencialidades, cada um com seu jeito e singularidade. Nosso trabalho está ligado e direcionado em descobrir por que o sujeito não aprende e como pode aprender, a fim de abrir possibilidades de aprendizagem, isto é, abrir espaços para que possa aprender, conectando-se literalmente com a possibilidade, tornar pensável o que não é dito, o que é “proibido”.

Quando fala em autoria, a Psicopedagogia refere-se ao enfoque em proporcionar ao sujeito espaços objetivos e subjetivos de autoria do pensamento. Na concepção de Fernández (2001a, p. 30), “ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo e subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a construção de conhecimentos e a construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante”.

Dessa forma, o olhar psicopedagógico ao sujeito tem de estar direcionado à sua totalidade, acreditando na capacidade de aprender de todos os sujeitos. Segundo Andrade, (2002, p. 19) a Psicopedagogia trabalha “a gestação de espaços subjetivos e objetivos que possibilitam a autoria do pensamento. A autoria de pensamento pressupõe espaços de liberdade que se constituem a partir da aceitação das diferenças e do prazer em pensar”. A autoria “se constitui na medida em que o sujeito possa conceber-se diferente do outro e sinta-se autorizado por este outro a diferenciar-se. O prazer estará na descoberta da possibilidade de criar um objeto sobre o qual terá posse, podendo ainda autorizar ou não que seja conhecido pelo outro”.

Isto significa que na área psicopedagógica o importante é fazer pensáveis todas as situações ditas não pensáveis, dirigir o nosso olhar ao ato de produção, ao processo construído do autor e da obra, é abrir e oferecer espaços de autoria para o aprendente que está sob nosso olhar. Fernández (2001a, p. 90) define autoria como “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção. (...) Um sujeito que não se reconheça autor pouco poderá manter de sua autoria”.

De acordo com Fernández (2012, p. 206), a respeito do psicopedagogo:

Quanto a tarefa psicopedagógica, devo assinalar dois aspectos inter-relacionados: a) o principal instrumento com que trabalhamos não é algo alheio a nós, é a nossa escuta, nosso olhar, nossa capacidade de brincar, de se surpreender, de genuína alegria e de flutuação da atenção. Isso quer dizer – somos nós mesmos; b) o produto esperado de nosso trabalho coincide com as modalidades requeridas para executá-lo.

Poder “conectar-se com a possibilidade, a experiência e a vivência de satisfação de sentir-se autor de seus pensamentos” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 102) é possível para a criança e para o adolescente que apresenta dificuldades na escola. A partir de um trabalho psicopedagógico, voltado às suas potencialidades, o aprendente pode voltar a sentir prazer no processo de aprendizagem, e sim, ter autoria para fazer suas escolhas com criatividade e autonomia. Todos nós aprendemos em todas as situações da vida e, através de um olhar, escuta, afeto e ludicidade, a Psicopedagogia trabalha com as potencialidades de cada sujeito.

Considerações finais

Encontramos todos os dias crianças que estão passando por um sofrimento escolar grande, e enfrentando o fracasso escolar, e isso vamos continuar encontrando com o passar dos dias. Precisamos entender e compreender que isso é algo que ainda vamos encontrar e iremos precisar sempre de afeto, vínculo, criatividade, olhar e escuta. Não existe nenhuma receita, fórmula pronta ou concluída para trabalharmos com esses sujeitos que irão continuar chegando até nós. Existe sim, a possibilidade de acreditar em suas potencialidades, entregar nosso olhar e escuta, acreditar que esse sujeito é alguém com inúmeras histórias e vivências que precisa encontrar o prazer em suas autorias.

Assim que estes estudantes encontram alguém que lhe dá oportunidade de escuta, proporcionando momentos lúdicos e prazerosos, a autoria acontece, a aprendizagem e prazer de aprender vão acontecendo e tomando forma. É possível encontrar um sujeito sem medo de ir à busca de novos objetivos, conhecimentos e que possa ser autor e responder pelo que diz, faz ou escreve. Que o trabalho psicopedagógico clínico tenha sempre como objetivo criar oportunidades e espaços autorais, para que a aprendizagem aconteça de forma lúdica e com afeto e ainda assegurando-se de que o olhar do psicopedagogo e seu trabalho através da ludicidade e vínculo pode fazer com que o estudante crie laços e vínculo afetivo na aprendizagem, trazendo de volta a vontade de estudar e dedicar-se aos estudos, tornando-se um aluno mais participativo, envolvido e, sobretudo, autor no desenvolvimento da sua própria aprendizagem. Visca (1991, p.18) afirma: “[...] justamente, eu acho que aprendizagem, para uma pessoa, abre o caminho da vida, do mundo, das possibilidades até de ser feliz”.

Referências

- ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar**. Campinas: Ars Poética, 1994.
- ANDRADE, M. S. **O prazer da autoria: a Psicopedagogia e a construção do sujeito autor**. São Paulo: Memnon, 2002.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FERNANDEZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001a.
- _____. **Os Idiomas do Aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- _____. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____. **A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional**. Trad. Técnica: Neusa Hickel, Regina O. Sordi. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- FERRONATO, Beatriz A. Z. **Educação para a sensibilidade**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.
- _____. A importância de proporcionar um espaço de acolhida e afeto no atendimento psicopedagógico. In: SARTOR, M. F.; QUILANTE, E. (Org.). **Afeto e Aprendizagem: o olhar psicopedagógico na relação do ensinar e do aprender**. Caxias do Sul, 2013, p. 79-94.
- FONSECA, Vítor da. **Introdução às dificuldades da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1985
- SILVEIRA, Silvana M.B. **Relações entre desejo e aprendizagem**. Virtus. Tubarão, v.2, n.1, p.199-211, jul.2002.
- VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- ZELAM, Karen. **Os riscos do saber: obstáculos do desenvolvimento à aprendizagem escolar**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.

GRUPO DE CUIDADORES: MOVIMENTOS E INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS

Iara Abreu Wrege
Rosana Roth

Resumo: Este artigo tem por objetivo descrever a intervenção psicopedagógica realizada com um grupo de cuidadores de pacientes em atendimento psicopedagógico, criado com a finalidade de apoiar e preparar psicologicamente a família desses pacientes, sejam crianças ou adolescentes. A intervenção foi implantada entre os anos de 2006 e 2011 por uma psicopedagoga e uma terapeuta familiar, responsáveis pelo atendimento psicopedagógico de uma Equipe de Saúde Mental de Infância e Adolescência. Após a fundamentação teórica, o artigo apresenta detalhadamente a proposta, a metodologia, os efeitos/reflexões e as sugestões sobre essa modalidade de tratamento para grupo de pais ou responsáveis por pacientes de psicopedagogia. Recortes clínicos foram utilizados para ilustrar as vivências dessa modalidade de trabalho psicopedagógico e mostrar seus efeitos. Com base nessa experiência, conclui-se que a intervenção psicopedagógica com um grupo de cuidadores provoca efeitos positivos nas relações de aprendizagem, tanto para o paciente de psicopedagogia quanto para os cuidadores desses pacientes.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Grupo de Cuidadores. Intervenção Psicopedagógica com Pais. Relações de Aprendizagem entre Pais e Filhos.

Abstract: This article aims to describe the psychopedagogic intervention performed with a group of caregivers of patients in psychopedagogic treatment, created with the purpose of promoting a healthy learning relationship between caregivers and patients. The intervention was implemented between 2006 and 2011 by a psychopedagogue and a family therapist, responsible for the psychopedagogical treatment of a Child and Adolescent Mental Health Team. After the theoretical foundation, the article presents in detail the proposal, the methodology, the effects / reflections and the suggestions about this treatment modality for a group of parents or guardians of psychopedagogy patients. Clinical clippings were used to illustrate the experiences of this modality of psycho-pedagogical work and to show its effects. Based on this experience, it can be concluded that psychopedagogic intervention with a group of caregivers causes positive effects on learning relationships, both for the psychopedagogy patient and for the caregivers of these patients.

Keywords: Psychopedagogy. Caregivers group. Psychopedagogic Intervention with Parents. Learning Relationships between Parents and Children.

Introdução

Escutar e entender a família nas suas dinâmicas são ações importantes para compreender as crianças com dificuldades de aprendizagem que chegam para tratamento psicopedagógico. Tal entendimento é baseado na experiência clínica e nos escritos de autores importantes, tanto da área da psicopedagogia, como Alícia Fernández, quanto da psicanálise, especialmente Winnicott. Partindo da hipótese de que uma intervenção psicopedagógica com pais ou

responsáveis por crianças e adolescentes em tratamento psicopedagógico em uma Equipe de Saúde Mental de Infância e Adolescência proporcionaria efeitos positivos no tratamento desses pacientes, foi implantado um grupo de cuidadores.

Essa modalidade de tratamento foi instituída com base em dois pressupostos: a família é a matriz do desenvolvimento psíquico da modalidade de aprendizagem da criança; e a criança sempre está submetida às questões e ao discurso familiar.

O presente artigo, portanto, visa descrever a intervenção psicopedagógica desenvolvida com um grupo de cuidadores de pacientes em atendimento psicopedagógico, criado com a finalidade de apoiar e preparar psicologicamente os pais e/ou responsáveis por esses pacientes, sejam estas crianças ou adolescentes. Esse grupo, intitulado Grupo de Cuidadores, teve um resultado positivo, tanto para os cuidadores quanto para as crianças ou adolescentes em tratamento. Com vistas a apresentar o trabalho clínico desenvolvido, este artigo está dividido nas seguintes seções: fundamentação teórica, histórico, metodologia, reflexões e conclusões e sugestões.

Fundamentação teórica

Ao considerar relevantes as questões da criança em relação à sua formação psíquica, cognitiva e suas relações com o ambiente, o vínculo primário, ou seja, a família, é o ponto inicial para este estudo. Para tanto, subsidiamo-nos na teoria de Winnicott (1975), que relaciona o desenvolvimento emocional do sujeito com a formação do sujeito-autor, retomamos o alerta de Freud (1996) sobre a educação e os pais das crianças e agregamos autores como: Aulagnier (*apud* TRACHTENBERG *et al.*, 2005), Trachtenberg *et al.* (2005), Abreu e Zimpek (2015) e Halperin (2008), que destacam a importância da relação vincular entre pais e filhos no desenvolvimento emocional da criança. Integramos, juntamente com Fernández (2001), as relações de aprendizagens e vínculos entre ensinantes e aprendentes.

A família é a responsável por proporcionar um ambiente saudável ao seu filho. A importância de um “ambiente bom”, desde o nascimento do bebê, para seu desenvolvimento saudável, foi enfatizada pelo psicanalista Winnicott (1975). Com base em suas observações clínicas, descreveu as seguintes fases do desenvolvimento do bebê: dependência absoluta, dependência relativa e rumo à independência.

A partir da descrição desse desenvolvimento emocional primitivo, Winnicott (1975) construiu a base dos conceitos de fenômeno transicional e de objeto transicional: o bebê cria o objeto quando a mãe começa a faltar, mostrando interesse noutras áreas, e o objeto é o substituto da mãe que o bebê criou. Halperin (2008) coloca que a função do objeto transicional para o

bebê é manter-se com a mãe, evitando a ameaça de separar-se dela, ou seja, é uma tentativa de manter a ilusão de união com a mãe. Para a criação do objeto transicional, é necessário que o bebê tenha condições maturacionais para suportar a frustração da falta/ausência materna. A função deste objeto, portanto, é promover “o alívio da tensão entre o mundo interno e externo” (WINNICOTT, 1975, p. 29).

O objeto transicional tem um valor simbólico (mãe/seio) e é a base/“raiz” (WINNICOTT, 1975) do simbolismo. É o marco da capacidade de diferenciar a fantasia da realidade (entre o que é e o que não é) e o início da capacidade de aceitar diferença e similaridade e “de gerar significados pessoais representados em símbolos” (ABREU; ZIMPEK, 2015, p. 1). Enfim, o início da capacidade de simbolização é mais importante do que o valor simbólico (significado) do objeto transicional. Halperin (2008) dizia em suas aulas que “a vida se dá na transicionalidade”, na ampliação dos objetos transicionais, no deslizamento para outros objetos transicionais, na construção de metáforas e, por último, na possibilidade de utilização de símbolos.

Nas primeiras fases do desenvolvimento emocional, iniciam-se o pensamento, a capacidade de simbolização e a cultura. A primeira criação (criatividade primária) do sujeito é o objeto transicional, criação na qual o bebê é autor porque é parte dele e foi criado por ele. O objeto transicional é o possibilitador de novas obras, de novas autorias.

Quando falamos em cultura, estamos também falando em aprendizagem, pois viver dentro de uma cultura implica em aprender, o que envolve educação. O psicanalista Freud (1996) destaca que a educação é necessária para o sujeito, porém é simultaneamente impossível promovê-la sem repressão. A dificuldade da educação tem sido a de conseguir oferecer a “quantidade exata de amor e, ao mesmo tempo, manter um grau eficaz de autoridade” (FREUD, 1996, p. 34). No entanto, Freud (1996, p. 102) alivia-nos quando diz que os pais que tiverem oportunidade de se analisarem, relendo sua própria educação, “tratarão seus filhos com melhor compreensão e lhes pouparão muitas coisas de que não foram poupados”.

Aulagnier (*apud* TRACHTENEBERG *et al.*, 2005), assim como Winnicott (1975), estuda a constituição do sujeito a partir de uma relação vincular, isto é, tendo como base a relação do bebê com a mãe. Entretanto, destaca a função do desejo da mãe ao interpretar as demandas do bebê, interpretações estas estruturantes (eu corporal) e necessárias para o bebê. Cabe à criança desprender-se do discurso da mãe, porém “isso só é possível se perceber na mãe o desejo de que ele se torne autônomo, o prazer de vê-lo produzindo seus próprios pensamentos” (AULAGNIER *apud* TRACHTENEBERG *et al.*, 2005, p. 33). Mesmo antes de nascer, a criança tem um lugar designado no seu grupo social, e é na relação dos pais com seu filho que

o discurso social se manifesta. Esse é o ponto fundamental para a compreensão da dinâmica familiar e da intervenção terapêutica.

É na família que o sujeito vai se estruturar como ser desejante e como sujeito-autor. Fernández (2001) associa ao conceito de sujeito-autor a ideia de modalidade de aprendizagem. Esta é um molde relacional construído na relação com os primeiros aprendentes/ensinantes e que vai se modificando no decorrer das suas experiências, vivenciadas no mundo. Inclui, portanto, as características da mãe, do pai e dos cuidadores (pessoa que assume a responsabilidade em relação aos cuidados e à educação do sujeito) dentro de uma dinâmica própria da família (biológica ou não).

Fernández (2001) sempre assumiu a importância da participação da família, tanto no diagnóstico como no tratamento de crianças com problemas de aprendizagem. Baseada em sua experiência clínica e em sua pesquisa com famílias, a autora encontrou alguns aspectos favorecedores de aprendizagem saudável, conseqüentemente, facilitadoras da autoria de pensamento. São eles:

- Poder de perguntar/questionar/eleger/opinar diferente.
- Querer e reconhecer a criança como aprendente e ensinante.
- Conviver com ensinantes com modalidade de aprendizagem saudável (onde há alternância de papéis como aprendente e como ensinante).
- Facilitar momentos em que a criança possa construir vínculos com outros sujeitos da mesma idade.
- Construir um espaço onde a circulação de conhecimento seja possível (ausência de segredos e desmentidas).

Trabalhar com a família é tarefa complexa, pois estamos lidando com um conjunto de vínculos que são alicerçados pela transmissão intersubjetiva (na família) e transpsíquica (entre gerações de uma família). As falhas que se referem à transmissão intersubjetiva são as mais frequentes em nossos pacientes de psicopedagogia, pois estas se referem “às proibições fundamentais, como também às relações de desejo que estruturarão os vínculos, as identificações e o complexo edípico” (AULAGNIER apud TRACHTENEBERG et al., 2005, p. 50).

O trabalho desenvolvido com a família implica sempre entender/acolher o sofrimento de sujeitos de um grupo, suportando a falha, às vezes grave, de vínculos e de transmissão entre gerações. As falhas de vínculos são subordinadas ao desejo (inconscientes e, muitas vezes, ambivalentes) do outro. Na nossa prática clínica dentro da Equipe de Saúde Mental, encontramos a impossibilidade da família e, frequentemente, dos cuidadores de:

- Aceitar seu filho como um ser autônomo, independente e, possivelmente, um sujeito diferente dos seus familiares.
- Não aceitar as condições orgânicas de seu filho, pela impossibilidade de ele não corresponder ao sonho da família.
- Significar o aprender e o não aprender como um eixo de pertencimento ao grupo familiar.
- Assumir a função materna e/ou paterna.

Além disso, podemos citar como dificultadores na relação familiar as constituições psíquicas dos elementos que constituem a família e os traumas vivenciados e não metabolizados em um ou mais elementos da família. Na prática, encontramos pais/cuidadores que:

- Reproduzem na sua família atual a violência que sofreram na sua família de origem.
- Têm a impossibilidade de escutar/aprender com seu filho.
- Assumem papéis de uma forma rígida/inflexível.
- Ausentam-se da responsabilidade de assumir a função materna/paterna.
- Encaram os filhos como um estorvador de suas necessidades e desejos.

Por último, temos que destacar que as questões sociais/culturais não são o determinante, mas acentuam as dificuldades da família.

Histórico

Entre os anos de 2002 e 2005, alguns cuidadores do grupo de tratamento psicopedagógico, juntamente com a Equipe de Saúde Mental, permaneciam na sala de espera discutindo e trocando ideias sobre suas ações perante situações ocorridas nas famílias. A partir dessa observação, foram oferecidos e realizados vários trabalhos terapêuticos de grupo com os cuidadores. Eram grupos pequenos, com média de cinco cuidadores, e vinculados à frequência dos pacientes, isto é, no mesmo tempo em que a psicopedagoga trabalhava com o grupo de crianças, outra profissional da Equipe trabalhava com o Grupo de Cuidadores.

A experiência com essa abordagem mostrou alguns efeitos positivos e interessantes para alguns cuidadores e crianças, porém surgiram algumas questões que nos intrigavam constantemente:

- Será que os cuidadores realmente tinham formado um vínculo terapêutico?
- Será que o Grupo de Cuidadores, realizado no mesmo horário e dia do grupo de crianças, favorecia o descomprometimento dos cuidadores com seu trabalho terapêutico?

Além disso, com essa abordagem surgiu um grande problema: a interação entre os trabalhos das terapeutas se viu prejudicada por impossibilidade de elas acompanharem, discutirem e refletirem sobre o trabalho que cada uma desenvolvia, tanto em função da pressão da Secretaria Municipal de Saúde em relação à produção delas (quantidade de atendimentos) como em função do processo de aprendizagem que cada uma estava vivenciando com essa nova experiência clínica. Essa situação era decorrente do contexto histórico da Equipe e do contexto da política de saúde mental vigente na Secretaria.

Focando, principalmente, nos efeitos positivos e no desejo de construir uma modalidade de trabalho com o Grupo de Cuidadores na qual o refletir e o aprender estivessem sempre presentes na prática de seus coordenadores, a psicopedagoga e a terapeuta familiar uniram-se. Por que essas duas profissionais? Entendemos que parte se deve pela disponibilidade das profissionais em construir algo novo e, sobretudo, pela compreensão da importância do entrelaçamento das questões familiares com as questões psicopedagógicas.

Dessa forma, o projeto de implantação do Grupo de Cuidadores apresentado à Equipe considerou:

- Os efeitos positivos alcançados nos pacientes e nos seus cuidadores com base no atendimento em grupo destes últimos realizado nos anos anteriores.
- A evidência de que a criança depende de seus cuidadores tanto para as questões nutridoras¹ quanto às questões normativas.
- A evidência de que os atendimentos na infância requerem um trabalho com seus cuidadores, uma vez que as crianças estão à mercê tanto das ações quanto dos “desejos” de seus cuidadores.
- O alto índice, 41% (WREGE, 2005), de pacientes de psicopedagogia que sofreram violência doméstica por parte dos seus cuidadores.

As considerações citadas fundamentaram o objetivo da sistematização e do aperfeiçoamento da intervenção grupal sobre os cuidadores dos pacientes da psicopedagogia, isto é, a construção de um espaço terapêutico onde as questões da educação e suas inter-relações sejam a pauta dos encontros. Desse modo, o Grupo propõe:

- Trabalhar com as demandas dos cuidadores quanto ao papel de ensinante na família.
- Proporcionar a circulação de conhecimentos entre os cuidadores que compõem o Grupo.
- Oportunizar um momento de aprendizagem entre os cuidadores do Grupo.

¹ Refere-se à função necessária de cuidados básicos físicos e emocionais (alimentação, moradia, afeto etc.).

- Possibilitar um momento em que possam circular notícias do atendimento psicopedagógico dos pacientes, sempre que necessário.
- Auxiliar para que cada participante do Grupo trabalhe suas questões por intermédio da transferência e das identificações entre os cuidadores.
- Refletir sobre o pensar e o agir dos cuidadores sobre a influência da cultura individual e coletiva.
- Construir entendimentos/conhecimentos sobre temas relacionados à educação e à saúde.

Metodologia

O Grupo de Cuidadores encontrava-se mensalmente durante 3 horas. Após cada encontro, as coordenadoras faziam reuniões para refletirem sobre as intervenções, os acontecimentos durante o encontro e a dinâmica aplicada, assim como para definirem a proposta para o próximo encontro. Todos os cuidadores dos pacientes de psicopedagogia eram convidados a participar, para conhecer, e aqueles que se mostravam interessados recebiam o cronograma do ano.

Inicialmente, surgiu a necessidade de serem elaboradas dinâmicas de grupo para cada encontro, com base nas demandas levantadas no encontro anterior. Assim, as dinâmicas oportunizaram um delineamento do conteúdo que o Grupo desejava/precisava trabalhar. Porém, em muitos momentos, as dinâmicas dificultavam os participantes do Grupo a introduzirem questões/temas emergentes, então passamos a intercalar dinâmicas e relatos de histórias/acontecimentos trazidos por eles. As dinâmicas sempre objetivavam o emergir de um tema exposto nas “entrelinhas” ou proporcionar a compreensão de alguma situação relacionada à aprendizagem.

Promovíamos dois encontros por ano dos cuidadores dos pacientes da psicopedagogia com seus respectivos filhos/netos/sobrinhos, pacientes e irmãos. Nesses encontros, víamos filmes comerciais em que houvesse alguma questão familiar de interesse (por exemplo: *Menino maluquinho*, *Kung fu panda*, *O rei leão*, *Procurando Nemo*) e depois, com a ajuda de algum trabalho gráfico (recorte-colagem, desenho), os participantes expunham as partes mais significativas para si. Também promovíamos dinâmicas em que os grupos de cuidadores e de crianças mostravam seu conhecimento por meio de alguma representação teatral. Nesses encontros, o humor e o lúdico eram incentivados, e os cuidadores permitiam-se brincar e conhecer algum aspecto novo de seu dependente. Além disso, isso gerava conteúdo para serem trabalhados nos próximos encontros de grupo.

Reflexões

As reflexões surgiram da nossa apropriação de garantir momentos de avaliação nos diferentes encontros das coordenadoras entre si, com o Grupo de Cuidadores e das coordenadoras com os pacientes. Com o intuito de destacar os diferentes focos de reflexões expressivos do trabalho, estes foram divididos em frequência, demanda e vínculo; intervenções das coordenadoras; e, por último, recortes expressivos no trabalho desenvolvido, todos apresentados na sequência.

Frequência, demanda e vínculo

No primeiro ano, 2006, o grupo tinha encontro quinzenais. Telefonávamos para todos os participantes, uma vez que tal procedimento garantia uma frequência expressiva dos participantes (ao redor de 80%). No segundo ano do Grupo, após a avaliação dos participantes, os encontros passaram a ser mensais (última quarta-feira de cada mês). Esse distanciamento dos encontros fez com que os coordenadores se sentissem no compromisso de avisar os participantes.

Nos anos seguintes, de 2007 a 2012, mantivemos o dia do mês e o horário, porém telefonávamos eventualmente avisando os componentes do Grupo, entendendo que isso repassava a responsabilidade para os cuidadores. Percebemos que alguns deles assumiram o Grupo, a ponto de envolverem-se com o chamamento dos colegas; outros compareciam sempre que tinham uma questão pontual para colocar; outros desistiram do Grupo quando perceberam que aquela atividade não era para o encaminhamento específico de problemas familiares e, muito menos, de queixas, ou quando não suportavam os relatos de suas companheiras sobre violência, vivenciadas ou praticadas aos seus filhos.

Certos participantes, embora não assíduos, relataram que mesmo com as ausências entendiam seu pertencimento ao Grupo, a ponto de ficarem à vontade em relatar suas experiências e participarem ativamente dos relatos dos colegas. Quanto ao vínculo entre os cuidadores, este se fortaleceu pela semelhança. No início, a semelhança era vista de uma forma mais concreta, como, por exemplo, avó cuidadora e mãe adotiva. Aos poucos, ela era mais subjetiva, como a relação de “amor e ódio” vivenciada com seu filho, dificuldade de separação com seu filho etc.

Os cuidadores homens participavam nos primeiros encontros, basicamente, para entender no que consistia o tratamento psicopedagógico de seus filhos ou para marcar a função paterna. Porém, no primeiro encontro, a maioria manifestava sua decisão de não ir nos

posteriores por questões de trabalho. Os cuidadores homens que mais frequentaram os encontros tinham como semelhança o tipo de atividade profissional que exerciam (autônomos).

Intervenções das coordenadoras

Nos encontros em que havia alguma dinâmica, uma coordenadora organizava e a outra ficava como apoio. Nos que não havia dinâmica, a intervenção dava-se respeitando a especificidade de cada profissional: terapeuta familiar ou psicopedagoga. No decorrer dos encontros, a escuta de cada terapeuta foi determinante para a intervenção, à medida que foi possível interligar as vivências profissionais de cada uma. O intervir *após, junto e com* a coordenadora colega foi aprimorado, num clima integrado, marcado de respeito e humor. As terapeutas sempre estiveram atentas para que suas falas não “emudecessem” o Grupo. Aprenderam até mesmo a intervir uma com outra terapeuta pelo “olhar”.

Recortes importantes

Durante todo o trabalho, muitos momentos marcaram tanto os participantes quanto as coordenadoras, porém alguns merecem destaque devido à especificidade de trabalho ou aos efeitos produzidos. Citamos experiências baseadas nas dinâmicas, porque essas, devido ao momento de reflexão oral sobre a vivência, proporcionaram o registro das aprendizagens e dos possíveis efeitos.

Recorte 1

Foi solicitado ao Grupo que se dividisse espontaneamente em duplas. Cada grupo escolheria, dentro dos livros trazidos pelas coordenadoras, um livro para cada dupla ler e falar sobre ele. As participantes foram à mesa onde estavam dispostos os livros e manifestaram impacto e surpresa ao encontrar todos os livros infantis escritos em inglês. No segundo momento, as duplas deduziram a história do livro escolhido. Num terceiro momento, as duplas contaram a história do livro escolhido ao grande grupo, com base nos recursos utilizados. Nesse encontro e a partir dessa dinâmica, vários cuidadores revelaram que sentiram empatia com os sentimentos de seus filhos nas situações em que eram solicitados a fazer uma tarefa em que a ignorância predominava, outros colocaram os recursos que utilizaram para executar a tarefa e apontavam a possibilidade de usar essa aprendizagem para ensinar outros recursos ao seu filho.

Recorte 2

Em um dos encontros de cuidadores e de filhos, foram divididos em dois subgrupos, e cada um teria que escolher um livro, lê-lo e planejar uma cena para dramatizar a história, sem uso de linguagem oral, para outro subgrupo. A missão do subgrupo plateia era deduzir a história dramatizada. Cada coordenadora ficou com um dos subgrupos, e a função desta era auxiliar/assessorar no que fosse necessário para o cumprimento da tarefa. Foi um encontro que mostrou a possibilidade do brincar dos cuidadores, pois eles dramatizaram com muita leveza de movimentos, mostrando muito respeito à forma de dramatizar dos colegas e vivenciando o universo infantil. Além disso, é importante destacar que a história escolhida foi *Os três porquinhos*, que retrata a irmandade, tal qual o Grupo de Cuidadores se coloca.

O grupo de crianças, que era um grupo menor e reunido como grupo pela primeira vez, escolheu a história *O lobisomem*. As crianças dramatizaram e, posteriormente, leram (com ajuda da psicopedagoga) a história para o Grupo de Cuidadores. No mês seguinte, todas elas demonstraram muita satisfação ao descrever o trabalho a outras crianças no seu grupo terapêutico. Interessante notar que a história escolhida pelas crianças fala da diferença (lobisomem) entre as crianças e o esforço do sujeito diferente para tornar-se semelhante (“o lobisomem correr sete cemitérios”) a partir dos lutos (perdas, transformações).

Recorte 3

No encontro em que foi passado o filme *Kung fu Panda*, obtivemos os seguintes depoimentos:

- “Ele tinha um sonho... Todos nós precisamos lutar, buscar e, antes de mais nada, acreditar neste sonho” (adulto).
- “O panda queria a força para ser mestre, ele era legal” (criança).
- “Respeito. Sonhos se realizam. Acreditar nas pessoas mesmo vendo suas limitações” (adulto).
- “O urso panda com amor e força para aprender a lutar kung fu e se tornar o mestre” (criança).
- “O verdadeiro mestre é aquele que reflete” (adulto).

Salientamos que nos encontros em que eram passados os filmes, houve momentos significativos na interação cuidadores/crianças, pontuados: na vivência do mundo infantil; na descoberta das possíveis mensagens que um filme infantil pode provocar; na permissão e compreensão do lúdico.

Recorte 4

Nos momentos de avaliação dos encontros, os cuidadores expressavam suas opiniões sobre a metodologia adotada no Grupo e os efeitos provocados neles. Destacamos os seguintes depoimentos escritos por eles:

- “Esse grupo para mim foi muito bom. Com ele consegui enfrentar as dificuldades. Podia chegar e colocar os problemas que eu estava enfrentando e saía com soluções. E também ensina que, às vezes, o teu problema é tão pequeno perante as pessoas que ali estão que tenho que ter calma e não bater (referindo não bater no filho). Aprendi a entender os problemas meus. Esse grupo para mim é muito importante, nunca faltei, uma vez cheguei tarde. Mas sinto necessidade desse grupo, faz parte da minha vida”.

- “Penso que o Grupo de Cuidadores foi e é a melhor maneira que eu encontrei para entender/cuidar a minha filha. Pois quando tinha dúvidas, no grupo encontrava soluções. Às vezes, eu penso que a duração do encontro é pouca, pois as mães querem falar. Nas conversas que nós tivemos, aprendi que tenho que fazer que minha filha fique dentro dos limites de cada membro da família. Aprendi também a aceitar os limites/dificuldades de minha filha”.

- “No começo do grupo não me senti muito bem. Fiquei um pouco nervosa, mas era eu que não estava muito bem comigo mesma. Parei de vir. Hoje eu voltei. Eu preciso do grupo também, como parar de tomar medicação para dormir e emagrecer. Me fez refletir que o que eu estava passando não era nada perto que as pessoas do grupo estão passando”.

Esta última cuidadora nos fez refletir a importância de não convidar para participar do grupo cuidadores que estavam exercendo violência doméstica com seus filhos e/ou com uma modalidade exibicionista, pois isso provocava impotência nos outros cuidadores.

Recorte 5

Num encontro, foi utilizado o jogo denominado Labirinto, o qual consistia em buscar caminhos para alcançar um objetivo. Tentávamos apontar ao Grupo a importância da flexibilidade na tomada de decisões/ações e possibilitar “a saída” da dicotomia entre o “certo e o errado”. Um exemplo do retorno de efeito positivo no trabalho foi explicitado por uma mãe durante o momento de atendimento psicopedagógico de um adolescente, portanto, “fora” do Grupo de Cuidadores. Essa mãe mencionou à psicopedagoga e ao seu filho que o Grupo de Cuidadores estava auxiliando no crescimento da relação entre ela e seus filhos e dos filhos entre si. A mãe relatou que construiu um jogo semelhante ao Labirinto para jogar em casa com seus filhos e contou suas aprendizagens sobre as inúmeras/diferentes estratégias “*para chegar ao*

mesmo fim”. Além disso, ela expressou que, ao ocupar o lugar de ensinante para seus filhos, repercutiu numa mudança também na relação com eles.

Efeitos

O histórico e as retrospectivas das vivências do Grupo de Cuidadores nos reportaram para os diversos efeitos positivos desse trabalho. Entre eles, pontuamos o processo dinâmico das relações no grupo e além desse grupo, isto é, nas relações terapêuticas desenvolvidas (grupos de crianças, atendimentos individuais); nas relações familiares dos cuidadores; nas relações profissionais dos coordenadores.

Dos efeitos positivos percebidos no decorrer deste trabalho com o Grupo de Cuidadores, destacamos:

- Ampliação da visão dos cuidadores em relação à aprendizagem como um processo integrado ao desenvolvimento infantil.
- Compreensão das questões de infância: melhor entendimento do lúdico como básico e necessário para o desenvolvimento infantil; utilização do lúdico como uma forma de intervir sobre a criança; melhor diferenciação entre as fases infantis nos aspectos biopsicossociais.
- Melhor comunicação com os filhos, procurando entender os motivos da criança e solucionar seus problemas.
- Afastamento da “queixa”, podendo refletir e construir ideias/ações, individualmente e com o Grupo, em busca de melhor ambiente familiar.
- Compreensão/respeito do/pelo espaço terapêutico de seu filho, a partir da adoção do seu próprio espaço terapêutico.
- Aceitação das dificuldades de seu filho, provendo cuidados adequados para seu crescimento e sua autonomia.
- Usufruto do Grupo como espaço terapêutico para si e para o outro, respeitando o querer deste e considerando o outro como parceiro para seu crescimento pessoal, familiar e social.
- Identificação de atos de violência doméstica e seus efeitos negativos, assumindo-os como uma ação de impotência e de impulsividade por parte do cuidador.
- Reflexão sobre sua função materna/paterna, saindo da dicotomia entre culpa ou não, e as implicações da família nas dificuldades do filho.

Conclusões e sugestões

Tanto a psicopedagogia quanto a terapia familiar trabalham com processos. Ambas pressupõem que as mudanças das relações do sujeito são possíveis e dinâmicas, independentes das condições sociais, cognitivas, emocionais e biológicas. Os pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho moveram-nos para a construção dessa modalidade, e sua implantação confirmou a nossa hipótese: trabalhar com a família do paciente promove efeitos positivos no tratamento da criança/adolescente.

As mudanças das demandas, das necessidades, das interpretações, das intervenções, dos chamamentos e das dinâmicas no Grupo de Cuidadores apontaram-nos para um crescimento/aprimoramento constante da modalidade de trabalho. Os efeitos, muitas vezes, não expressados nos comportamentos, mas já expressos no querer do sujeito, levaram-nos a apostar nessa modalidade de trabalho como uma contínua construção, que exige, tanto dos cuidadores quanto dos coordenadores, um entendimento de que as mudanças comportamentais implicam em tempo para ocorrerem.

A heterogeneidade dos momentos dos cuidadores no Grupo aconteceu por vários motivos: periodicidade, vivência em outros grupos e/ou outros tratamentos terapêuticos, características pessoais e culturais (idade, sexo, socioeconômica). Tais diversidades exigem atenção dos coordenadores e dos cuidadores para que todos respeitem esses aspectos e, sobretudo, que utilizem essas diferenças como provocação para aprender a escutar o outro na sua diferença.

Houve, inicialmente, o entendimento de que a homogeneidade dos cuidadores residiu, basicamente, no fato de suas crianças estarem ou terem tido tratamento psicopedagógico. No entanto, a partir das nossas reflexões, afirmamos que um Grupo de Cuidadores com enfoque psicopedagógico/familiar não requer tal homogeneidade, porque criança e cuidadores necessitam refletir sobre as questões do aprender/ensinar, independentemente de terem ou não dificuldades nessas questões.

Aprendemos e sugerimos que haja sempre uma dupla de coordenadores no trabalho, pois isso proporciona um enriquecimento em relação ao diagnóstico e à intervenção clínica. A dupla de coordenadores oportuniza também aos participantes do Grupo de Cuidadores um vínculo/identificação com um ou com outro, porém ambos os coordenadores devem promover uma transferência ao trabalho de grupo. Destacamos que a dupla de coordenadores tem que ter a capacidade de suportar o tempo de cada participante e do grupo como um todo, para ressignificar as questões que os trouxeram ao Grupo de Cuidadores.

É interessante ressaltar os diferentes momentos de trabalho com o Grupo de Cuidadores. No início da participação dos cuidadores no Grupo, havia uma tendência ao imediatismo, isto é, sair com uma solução para seu problema atual, e ao assistencialismo, ou seja, alguém vai dizer qual a solução. Os participantes buscavam os coordenadores como o profissional dono do saber, lugar que os coordenadores devem acolher, mas não assumir. No decorrer da participação, esses próprios cuidadores intervinham com os colegas, frequentemente em forma de pergunta, demonstrando um interesse em compreender o outro e talvez o entendimento de que o próprio sujeito encontra a melhor resposta para si. Em um terceiro momento do participante no Grupo, observa-se que a aprendizagem/compreensão de si mesmo como cuidador acontece a partir das identificações transversais (laterais), quando o dito pelo colega é apropriado para si e isso é a base para uma nova construção de ideias/ações.

Concluimos que intervenções psicopedagógicas em um Grupo de Cuidadores provoca efeitos positivos nas relações de aprendizagem para o paciente de psicopedagogia e para os cuidadores desses pacientes.

Referências

ABREU, J. R. P.; ZIMPEK, D. P. Cine-Fórum: construindo um espaço potencial. **Psicanálise**, v. 17, n. 1, p. 167-175, 2015. Disponível em: <http://sbpdepa.org.br/site/wp-content/uploads/2017/03/Cine-f%C3%B3rum-construindo-um-esp%C3%A7o-potencial-1.pdf> . Acesso em: 20 out. 2019.

CIRANDA CULTURAL. **O lobisomem**. Jandira, SP: Ciranda Cultural, 2016.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREUD, S. **Novas conferências introdutórias sobre a psicanálise e outros trabalhos (1932-1936)**. Rio de Janeiro: Imago: 1996. Edição *Standard* brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. XXII.

HALPERIN, C. **Introdução a Winnicott**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Psicanálise, 2008.

KUNG FU Panda. Produção de Melissa Cobb. Glendale, CA: Dream Works Animation, 2008. Vídeo (89 min.).

MARQUES, C. **Os três porquinhos**. Blumenau, SC: Todo Livro, 2008.

MENINO Maluquinho: o filme. Direção: Helvécio Ratton. Produção: Tarcísio Vidigal. Rio de Janeiro: Rio Filme, 1995. Vídeo (91 min.).

O REI LEÃO. Direção: Roger Allers e Rob Minkoff. Burbank, CA: Walt Disney Animation Studios Motion Pictures, 1994. Vídeo (89 min.).

PROCURANDO NEMO. Direção: Andrew Stanton. Emeryville, CA: Pixar Animation Studios, 2003. Vídeo (104 min.).

TRACHTENBERG, A. R. C.; KOITTKE, C. C.; PEREIRA, D. Z. T.; CHEM, V. D. M.; MELLO, V. M. H. **Transgeracionalidade:** de escravo a herdeiro – um destino entre gerações. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. *In:* WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WREGGE, I. Diagnóstico inicial: violência doméstica, motivo da consulta e indicação de tratamento psicopedagógico. **Psicopedagogia – Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 22, n. 69, 2005.

UMA EXPERIÊNCIA INUSITADA DE APROXIMAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PARA IDOSOS E TERAPIA PSICOPEDAGÓGICA

Susana Londero

Resumo: No presente trabalho, procurarei apresentar um breve relato das aulas particulares de tecnologia que ofereci através de cartões de visita e das redes sociais, para idosos de Porto Alegre. A partir desse relato, realizarei uma reflexão sobre como fui percebendo a necessidade de pensar sobre as questões de aprendizagem e as posições subjetivas “ensinante e aprendente” desses sujeitos e minhas. Considerando as queixas e das fraturas dos discursos apresentados, busquei abrir um espaço de pensamento, levando à aprendizagem dos idosos e o reconhecimento deles mesmos como sujeitos autores. Decorrente disso, refleti sobre a minha constituição como psicopedagoga, a partir dessa experiência desafiadora. Conclui que embora os conhecimentos sobre o uso das tecnologias tenham sido necessários para o trabalho proposto inicialmente, o olhar psicopedagógico possibilitou desmobilizar as queixas e resgatar o desejo de aprender desses sujeitos. Utilizei como principais referências, para embasar as reflexões, os estudos de Alicia Fernández, Neusa Hickel e Denise Ceroni.

Palavras-chave: Tecnologias. Psicopedagogia. Ensinante. Aprendente. Idosos.

Abstract: In the present paper, I will try to present a brief account of the private technology classes I offered through business cards and social networks, for seniors in Porto Alegre. From this account, I will reflect on how I came to realize the need to think about the learning issues and the subjective positions “teacher and apprentice” of these subjects and mine. Considering the complaints and fractures of the speeches presented, I sought to open a space of thought, leading to the learning of the elderly and their recognition as authors. As a result, I reflected on my constitution as a psychopedagogue from this challenging experience. It concludes that although knowledge about the use of technologies was necessary for the initially proposed work, the psycho-pedagogical look allowed demobilize the complaints and rescue the desire to learn from these subjects. I used as main references, to support the reflections, the studies of Alicia Fernández, Neusa Hickel and Denise Ceroni.

Keywords: technologies, psychopedagogy, teacher, apprentice, elderly.

Introdução

O presente artigo trata da minha experiência enquanto professora de tecnologia para idosos e como fui me constituindo psicopedagoga. O meu desejo de compartilhar como minha experiência foi dando “lastro” para essas aprendizagens, tanto deles como minhas.

De início apresento um panorama sobre minha trajetória, o que decidi estudar e as experiências que fui adquirindo de acordo com minhas escolhas. Apresento alguns casos de idosos que eu atendi, como professora de tecnologia. Descrevo brevemente partes desses encontros semanais com sujeitos de uma faixa etária específica, e por fim, como fui descobrindo que a necessidade

deles incluía os saberes que norteiam a prática psicopedagógica e como utilizei esses saberes para melhor ajudá-los.

Também apresento minhas conclusões demonstrando como entendi a importância de me sentir um sujeito autor de meus próprios saberes. As reflexões sobre a prática realizada tiveram como referência autores como Alicia Fernández, Neusa Hickel e Denise Ceroni.

Minha Trajetória

Com formação inicial em Magistério, no ensino médio, realizada no Colégio Estadual Instituto de Educação General Flores da Cunha, na cidade de Porto Alegre, comecei minha jornada ligada à Educação. Fiz graduação em História, Licenciatura Plena, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Estágio de Conclusão do curso no Projeto AMORA do Colégio de Aplicação da mesma Universidade, seguido de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional na UniRitter (Laureate International Universities) com Estágio Clínico realizado em Consultório Particular e Estágio Institucional na Penitenciária Feminina Madre Pelletier.

Posteriormente realizei a Especialização em Tecnologias da Informação e Comunicação Voltadas à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em uma modalidade à distância, através de uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil, já utilizando ambientes virtuais de aprendizagem e noções de programação. Nesse período iniciei os atendimentos com os idosos, culminando no trabalho de conclusão do curso.

Exerci a função de professora desde a conclusão do Ensino Médio (Magistério) e quando concluí minha primeira Pós-Graduação passei então, a atender como Psicopedagoga em um espaço terapêutico. Minha prática com idosos ocorreu a partir do ingresso no NTE de Porto Alegre (Núcleo de Tecnologia do Estado do Rio Grande do Sul) e, por conseguinte, do meu ingresso no curso de Pós-Graduação em Tecnologias.

Nessa época eu ofereci, através das redes sociais e de cartões de visita, aulas particulares de tecnologia para idosos, entendendo que usar as novas tecnologias, poderia ressignificar a aprendizagem das pessoas, acima de 60 anos, que desejavam aprender em seus próprios *smartphones*, *tablets* e computadores.

Comecei a trabalhar com encontros individuais, semanais, na casa de cada aluno. Então, fui percebendo a dificuldade que eles possuíam em utilizar seus celulares, (entre outros aparelhos tecnológicos modernos), adquiridos e nunca usados por falta de conhecimento específico ou medo de estragá-los.

Assim surgiu o desejo de vivenciar a experiência que hoje compartilho. Refiro-me aqui ao atendimento realizado com um grupo em torno de 20 idosos, entre os anos de 2014 a 2018, em encontros semanais individuais (aulas), com duração aproximada de 1h, na cidade de Porto Alegre. Primeiramente eles me telefonavam contando suas necessidades e querendo informações de como seriam as aulas. Eu combinava que eles deveriam anotar suas dúvidas e manter esse caderno de anotações à mão, durante as aulas. Marcava dia e hora e anotava o endereço e telefone, para me deslocar até o local.

Todos os alunos me recebiam sempre de forma muito agradável e gentil em suas residências. Durante uma hora eles discorriam sobre suas dúvidas e já iam exercitando o uso dos aparelhos. Em alguns casos, o primeiro encontro servia para configurar as máquinas, criar e-mails ou contas nas redes sociais, baixar os aplicativos necessários e dar as primeiras orientações que eles precisavam para iniciarmos os trabalhos.

Meu objetivo, no início, era construir com eles os conhecimentos de que tinham necessidade e interesse, da forma mais prática e confortável possível. Em uma mesa ou no sofá da sala, eles ligavam seus aparelhos e já começavam a pedir: “Quero criar uma conta de e-mail”, “Preciso saber como tirar uma foto”, “Quero ver meus netos no *Facebook*”.

Fui aprendendo que muitos deles tinham ali todo o potencial e o desejo de aprender, mas se “enredavam” nas queixas de que “os netos faziam tudo com mais facilidade”; de que “eles poderiam estragar os aparelhos”; de que às vezes “tudo parece complicado demais”. Precisei me colocar como àquele que aprende, diante de sujeitos que se demonstravam receosos em apropriar-se de novos conhecimentos e que expressavam essa questão através do medo do uso de seus aparelhos tecnológicos. Para possibilitar uma aprendizagem significativa, além de atuar como professora de tecnologia, como inicialmente fui contratada, precisei observar as fraturas dos discursos de cada idoso, buscando entendê-las a partir de um olhar psicopedagógico.

Quem eram esses alunos?

O grupo que eu atendi era bem variado. Homens e mulheres, casados, viúvos ou solteiros que cuidavam de filhos, netos ou até de seus pais. As experiências de vida também eram diversas: desde a esposa de um importante empresário até uma senhora viúva e aposentada que vivia em um apartamento emprestado pelo irmão, passando por um microempresário, uma professora, uma escritora, entre outros. Todos eles com condições de vida confortáveis, o que lhes permitia adquirir aparelhos modernos, entretanto, todos traziam “queixas” em relação às suas dificuldades de usá-los.

Escolhi relatar o caso de cinco alunos por entender que estes mostram a relevância do trabalho tanto de aulas tecnológicas, como da terapia psicopedagógica. Uma das alunas, M. de 72 anos, era portadora de uma Síndrome chamada “Tremor Extremo”. Suas mãos tremiam muito e ela tinha dificuldades para digitar no celular. Mesmo assim tínhamos longas conversas sobre como isso lhe trazia esperança e segurança, pois aprendendo a usar o celular ela não dependia tanto da irmã.

M. morava sozinha e contava que aguardava ansiosamente o dia da semana em que me receberia em seu apartamento para exercitar a tecnologia e se comunicar com pessoas da família. Ela tinha dificuldade de se locomover, por isso, a tecnologia a aproximava das pessoas que, de alguma forma, queria estar em contato e através das redes sociais conseguia isso de forma prazerosa. Em uma mesa na sala ela abria com dificuldade o *notebook* e na mão carregava o *smartphone*. Assim como outros alunos, ela costumava me pedir ajuda inclusive para comprar o aparelho, escolher a configuração mais adequada e baixar os aplicativos necessários.

Apesar de M. apresentar a queixa inicial de que “sua memória não era mais a mesma e ela não queria incomodar as pessoas”, demonstrava ter desejo de aprender. Aprendi com ela que não era suficiente conhecer as limitações do “Tremor Extremo” o que poderia me levar a supor que sua incapacidade física a impossibilitaria de aprender. Sendo assim, entendi que era necessário conhecê-la como pessoa, suas particularidades, seus desejos, pensando a partir disso nas adaptações necessárias para que ela pudesse estabelecer e reforçar suas interações sociais, através do uso das tecnologias.

Nesse sentido, meus conhecimentos na área foram importantes, mas sobretudo a possibilidade de vê-la como sujeito aprendente-ensinante, permitiu-me o desenvolvimento do trabalho com M. Conforme Fernández (2001, p. 55): “[...] O conceito de sujeito aprendente constrói-se a partir de sua relação com o conceito de sujeito ensinante, já que são duas posições subjetivas, presentes em uma mesma pessoa, em um mesmo momento. Além disso, o aprender acontece a partir dessa simultaneidade”.

Assim, a circulação entre as posições subjetivas “ensinante e aprendente” foram possíveis a partir do vínculo estabelecido com M., permitindo-lhe fazer questionamentos, colocando-se como sujeito autor. Outro aluno que atendi foi o senhor K, de origem alemã, e que tinha 82 anos. Todas as terças nos encontrávamos para as aulas. K. foi um dos fundadores de um clube da cidade. Ele solicitou-me auxiliá-lo inicialmente para utilizar o aplicativo *Whatsapp*, com o objetivo de se comunicar com o grupo da diretoria do clube. No decorrer das aulas foi possível perceber o interesse dele em manter viva a história do clube, e, além disso,

manifestou em seus relatos um sentimento de solidão e a necessidade de ter alguém para conversar.

No caso do Sr. K, como em outros relatos que escutei, alguns familiares entendiam muito de tecnologia (alguns inclusive nativos dela), mas não tinham paciência e/ou didática necessárias para ensinar essas pessoas. Fiz, então, para o senhor K. a proposta de criarmos um canal no *YouTube* para colocar os vídeos dele contando a história do clube, o que o deixou assustado no princípio. Primeiro eu filmei sua fala e depois enviei para o seu celular, assim ele poderia ver como o vídeo tinha ficado e se estava do seu agrado.

O senhor K. desafiou-me a pensar sobre o quanto atender a demanda de registrar a história do clube, dizia respeito a reconstituição de sua própria história, constituindo-se em uma possibilidade de aprender, para ele. Nesse sentido, Fernández (2001, p. 69) afirma que: “[...] Hoje se torna mais imperioso do que nunca possibilitar a escuta e a palavra... ‘A historização simbolizante produz-se pela conjugação da recordação compartilhada e comunicada’, já que construir um passado não significa inventá-lo, mas, recuperá-lo e, na recuperação, produzir algo novo...”. Considerei que a possibilidade de abrir espaço para que o Sr. K falasse sobre as questões que mobilizavam a sua atenção, falar de si, da história do clube, possibilitava a ressignificação da sua própria história.

Os atendimentos seguiram com a senhora S. (89 anos) que era escritora, viúva e morava com dois filhos adultos. Queria aprender a digitar seus textos para enviar ao editor. Até então ela costumava escrever à mão. Com os encontros semanais ela foi me contando suas dificuldades e quais as "barreiras" que precisa transpor para simplesmente usar a tecnologia como seu editor havia pedido. "O meu editor quer que eu use o *Word*, já eu, acho que vou demorar muito mais do que se continuar escrevendo com à caneta!". E mais: "Será que não vou perder tudo que eu escrever nessa máquina?" Esses eram seus primeiros desafios. Encarar o computador de mesa, que ficava em um quatinho isolado da casa, como algo que ela teria capacidade de usar.

Mais uma vez recorri a uma escuta psicopedagógica, pois percebi que não me bastava apenas o conhecimento das tecnologias, e que para ajudá-la seria necessário compreender o significado do seu discurso: do que ela estava com medo? O que a imobilizava? O medo é um modo de fazer pensável o susto e, desse modo, trabalha com a autoria de pensamento para encontrar respostas em uma situação ameaçadora. O encontro com a autoria, isto é, sair da situação de passividade ou fuga não só ajuda a resolver o acontecimento que provocou o medo, mas também autoriza a alegria de domínio da situação (Fernández, 2001a, p.125). No decorrer

das aulas, S. pôde reconhecer e ressignificar os seus medos e encontrar prazer em aprender, colocando-se de outro modo diante do novo.

Outra aluna que atendi foi a senhora V.A. (70 anos). Era casada com um prestigiado empresário e ficou sabendo das aulas através de um cartão de visita que pegou em uma cafeteria próxima de sua casa. Ela queria muito ter contato com uma neta adolescente com a qual não falava há meses e as redes sociais lhe permitiriam isso. Porém, ela constantemente passava as aulas relatando seus diversos afazeres domésticos, como dar ordens aos empregados e administrar sua casa, e o quanto tudo isso era estressante para ela. V.A. questionava: "Será que aprender a usar essas redes sociais não vai me expor demais?".

Questionei-me sobre o lugar que ela se colocava, não se permitindo aprender. Fernández, ao dizer que o trabalho doméstico é visto como inerente à natureza das mulheres, salienta que “[...] ao considerá-lo de tal modo, lhe é tirado o valor de trabalho produtivo, desvalorizando a tarefa em si, e a quem a exerce” (Fernández, 1994, p. 109-110).

Desse modo, posso inferir que ela não se permitia aprender porque como mulher se sentia desvalorizada. Ao falar disso nos encontros realizados semanalmente, ela pôde colocar-se de outra forma, sentindo-se desafiada a aprender. Ela começou a fazer contato com a neta e ficava feliz de acompanhar seu crescimento pelas redes sociais.

A. (79 anos) era outra professora aposentada, com uma filha e dois netos morando perto dela, e outra filha morando no exterior. Tinha o desejo inicial de aprender como se comunicar com as filhas e os netos. Principalmente as netas do exterior. Costumava queixar-se, lamentando que: “Meus netos devem pensar que sou burra, pois eles sabem bem mais do que eu. Parece fácil para eles! Por que é tão difícil para mim?”. Constantemente solicitava novos encontros para retomar os conteúdos de aulas passadas e sempre trazendo queixas. A queixa ocupava o lugar do pensamento de A., impossibilitando-a de ter um juízo crítico sobre as situações que a imobilizavam. Para Fernández (1994, p. 107): “[...] o juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa pelo contrário imobiliza”.

Com o decorrer dos atendimentos ela foi manifestando vários outros desejos e foi sentindo-se motivada com as descobertas que fazia. Passou a ser usuária frequente de todas as redes sociais, buscando, em cada uma, motivos diferentes para aprender. Foram necessários muitos encontros para que realmente passasse da queixa para a possibilidade de pensar, e então aprender.

Constituindo-me psicopedagoga a partir dessa experiência

Com as aulas de tecnologias para idosos, meu objetivo era que eles construíssem conhecimentos novos, “desacomodando” velhas ideias e crenças enganosas de que não conseguiriam aprender por alguma limitação imaginária, por incapacidades atribuídas socialmente à terceira idade, etc. Eles me ensinaram muito e, portanto, eu também “desacomodei” crenças enganosas. Aos poucos fui me colocando no lugar deles, procurando entender as fraturas nos seus discursos e, como diz Fernández “olhar através da lente do aprender” (1994, p. 37).

Esses encontros me faziam questionar o que me constituía como professora, mulher e psicopedagoga. Assim tornaram-se uma motivação diária para a prática pedagógica e psicopedagógica, onde eu constantemente saía de minhas “certezas” e buscava outras formas de enxergar o processo de aprender e ensinar. Hickel nos fala que: “A aprendizagem é um processo social que ocorre de modo interativo e relacional ao longo de toda vida” (2013, p.1). Por que então esses idosos acreditavam que não conseguiriam aprender?

Na época, mesmo pensando sobre isso, não formalizei esses encontros como psicopedagógicos, pois, fui contratada inicialmente como professora, contudo eu percebi em vários momentos dos atendimentos, que os conhecimentos em tecnologia não eram suficientes para responder todas as questões, sendo necessário uma postura psicopedagógica e conhecimentos dessa área para ajudá-los a ressignificar suas aprendizagens.

Hoje, penso que faria diferente, proporia aos alunos que fizéssemos outro contrato, ou mudássemos esse contrato para uma terapia psicopedagógica. Talvez formalizar essa questão não fosse tão fácil, já que para os solicitantes existiria por trás a necessidade da admissão de uma demanda terapêutica. Porém, percebo que a mudança do contrato deveria ocorrer através de uma revisão com os próprios alunos fazendo com que pudessem pensar sobre o que possibilitou sua aprendizagem. Uma terapia psicopedagógica com idosos têm o seu diferencial, assim como o ambiente e os materiais utilizados.

Tornei-me ouvinte atenta, refletindo constantemente sobre como auxiliar melhor cada um deles, como poderia propor-lhes jogos e atividades mais desafiadoras e mostrar na prática que eles estavam conseguindo aprender. Como Ceroni (2011, p.10) nos diz: “A educação e o envelhecimento precisam ser repensados”. Percebo que talvez fosse o caso de repensar também o tratamento psicopedagógico para idosos, analisando as várias queixas que escutei, queixas que inibiam o pensamento, criando situações paralisantes para o aprender. Essas queixas que não vinham da escola ou da família, mas dos próprios idosos. Para transpor tais situações tornou-se necessário fazer várias reflexões.

A formação e o contato permanente com a literatura psicopedagógica, o olhar e a escuta, a prática na área clínica, ajudaram a criar o ambiente onde as potencialidades de cada aluno poderiam aparecer, saindo da queixa para a possibilidade de ações concretas de aprendizagem.

A demanda inicial constituiu-se a partir da solicitação de aulas de informática para os idosos, porém, os efeitos terapêuticos foram evidentes. Então, percebi também que ao ressignificar a aprendizagem com eles, também ressignifiquei-me como professora e como psicopedagoga, especialmente com idosos. Confirmei que nós, professoras e psicopedagogas, não devemos nos deter às queixas, conteúdos, diagnósticos e sintomas. E sim atentar para os desejos, potencialidades, leitura do lugar que o sujeito ocupa no contexto familiar e social.

Considerações finais

Todo esse trabalho foi importante para mim, enquanto professora e psicopedagoga. Me fez refletir sobre o envelhecer e o desejo de aprender. Para os idosos, acredito ter possibilitado novas aprendizagens e o reposicionamento como sujeitos autores, permitindo que eles se sentissem "atualizados" e enxergassem suas construções de pensamento e ação.

Para a área da psicopedagogia, hoje entendo que possa contribuir com a reflexão de como vamos nos constituindo psicopedagogos no decorrer de nossas práticas cotidianas. E também, como podemos, enquanto profissionais, sentir-nos motivados com a aventura de descobrir mais sobre nós mesmos pela prática com sujeitos de diferentes idades, que contribuem com seus saberes, e vibram com sua autoria.

Referências:

CERONI, Denise Costa. **A educação de adultos maduros e idosos:** aprendizagens escolares construídas e partilhadas no Grupo Revivendo a Vida, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34140/000791557.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov.2019.

_____. **Aprender é tudo!** Os Significados da Aprendizagem e da Não Aprendizagem de Adultos Maduros e Idosos. 2017. 113 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/170333/001052213.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov.2019.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada:** Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artmed, 1991.

____. **O saber em jogo:** A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

____. **Os Idiomas do aprendente:** análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HICKEL N. K., Aprendizagem no Ensino Superior: uma abordagem psicopedagógica. In: Pavão SMO, Fiorin BPA, Siluk ACP, orgs. **Aprendizagem no Ensino Superior.** Santa Maria: Laboratório de Pesquisa e Documentação – CE - UFSM; 2013.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Márcia Beatriz Cerutti Müller
Monica Pagel Eidelwein

Se as professoras escutassem seus próprios protestos, ou inclusive simplesmente deixassem espaço e valorizassem suas próprias perguntas, isso bastaria para provocar um estalo na armadura do sistema educativo (Fernández, 1994).

Resumo: Este artigo aborda a atuação psicopedagógica na instituição escolar. Buscamos problematizar a dicotomia entre Psicopedagogia Clínica e Institucional, entendendo-as como uma única área que se ocupa dos processos de aprendizagem e suas fraturas, buscando a autoria de todos os sujeitos em diferentes contextos. Trata-se de um estudo de caso, cuja discussão parte de uma prática realizada em uma escola de educação básica da região metropolitana de Porto Alegre, com uma turma de sétimo ano, composta por vinte e cinco alunos, sua professora de matemática e a orientadora educacional. O referencial teórico funda-se em autores da área, em especial: Fernández, Barbosa, Bossa e Porto. Neste estudo, é trazida uma queixa inicial por essas profissionais à psicopedagoga que atua na escola. Para elas, muitos alunos da turma são apáticos, não se interessando pelas aulas de matemática. Acreditam que os alunos devem ser encaminhados para o atendimento psicopedagógico para que, a partir deste, superem essa dificuldade de aprendizagem. A partir do olhar e da escuta psicopedagógicas, foi possível perceber que as questões que eram direcionadas inicialmente aos alunos, requerendo uma atuação no âmbito clínico, foram redirecionadas à prática realizada pela professora nessa turma, que não era adequada às necessidades. Ao final do processo, percebe-se que tanto a orientadora educacional como a professora saem de uma queixa na qual atribuíam aos alunos às dificuldades, e tomam para si a questão, em um movimento de autoria, revendo as suas próprias práticas.

Palavras-chave: Psicopedagogia Institucional. Atuação psicopedagógica. Autoria.

Abstract: This article covers the psychopedagogue's participation in the school institution. We seek to question the dicotomy between Clinical and Institutional Psychopedagogy, recognizing them as one field that takes care of the learning processes and its ruptures, seeking the authorship of all subjects in different contexts. It is a case of study where the discussion comes from a practice that takes place in a basic education school in the metropolitan area of Porto Alegre, with a seventh grade class of twenty-five students, their math teacher and the educational adviser. The theoretical framework consists in authors of the field, in particular: Fernández, Barbosa, Bossa and Porto. The professionals brought to this study an initial complaint regarding the psychopedagogue of the school. In their opinion, many students of the class were apathetic and not interested in math classes. They believe that the students must be referred to the psychopedagogic assistance so that they can overcome that learning difficulty. Through the psychopedagogic listening and attention, it was possible to understand that the issues that were once directed to the students, requesting a clinic action, were redirected to the practice carried by the teacher in this class, that was not adequate to their needs. At the end of the process, we notice that the educational adviser and the teacher left behind the complaint where the difficulties were assigned to the students and they personally assume the issue, in an autorship move, reconsidering their own actions.

Keywords: Institutional Psychopedagogy. Psychopedagogic Participation. Autorship.

Introdução

Neste artigo discutimos a atuação psicopedagógica na instituição escolar, problematizando a dicotomia entre Psicopedagogia Clínica e Institucional, que no nosso entendimento constitui-se como uma única área que se ocupa dos processos de aprendizagem e suas fraturas, buscando a autoria de todos os sujeitos em diferentes contextos.

Propusemo-nos a realizar este estudo inspiradas pelo questionamento de muitos psicopedagogos em formação, que quando se deparam com a possibilidade de atuação na instituição escolar, muitas vezes, se questionam: por onde começar?

Assim, partimos de um estudo de caso, abordando uma prática realizada em uma escola de educação básica da região metropolitana de Porto Alegre, com uma turma de sétimo ano, composta por vinte e cinco alunos, sua professora de matemática e a orientadora educacional. Segundo Yin (2005, p 32) “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”, tornando possível compreender o caso a partir de suas peculiaridades. Utilizamos, como principais referenciais teóricos para embasar a discussão, autores da área da Psicopedagogia, entre eles, Fernández (1990, 1994, 2001a, 2001b), Barbosa (2001, 2007), Bossa (2000) e Porto (2007).

A queixa inicial foi trazida pela orientadora educacional e pela professora de matemática à psicopedagoga que atuava na escola, relatando que muitos alunos da turma eram apáticos, não se interessando pelas aulas de matemática e sugerindo que os alunos deveriam ser encaminhados para o atendimento psicopedagógico para que, a partir dele, superassem essa dificuldade de aprendizagem. Considerando a queixa, a psicopedagoga da instituição realizou um diagnóstico, que direcionou a proposta de intervenção para as questões do âmbito institucional.

Organizamos o artigo apresentando inicialmente os principais conceitos da psicopedagogia, uma discussão sobre a psicopedagogia no âmbito institucional e o seu caráter clínico e a atuação do psicopedagogo na instituição escolar. Posteriormente, relatamos a prática realizada pela psicopedagoga na escola. Na sequência, compartilhamos algumas considerações sobre a prática realizada, problematizando o papel do psicopedagogo na instituição escolar. Finalizamos o artigo com algumas considerações sobre o trabalho realizado.

Alguns Conceitos

Compreendemos a Psicopedagogia como um campo de conhecimento e atuação que estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de suas relações. Tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano, o ser cognoscente, que para aprender, pensa, sente e age. Para Fernández (2001a, p. 55), o “objeto da Psicopedagogia, não é, [...] o conteúdo ensinado ou o conteúdo aprendido ou não-aprendido; são os posicionamentos ensinantes e aprendentes, e a intersecção problemática (nunca harmônica), mas necessária, entre o conhecer e o saber”.

A Psicopedagogia possui uma visão interdisciplinar que se constrói a partir do estudo dos atos de ensinar e aprender, pensados em conjunto e considerando tanto a realidade interna de cada sujeito quanto a realidade externa. O sujeito próprio da Psicopedagogia é definido por Fernández (2001a, p.54) como “o ensinante - aprendente, ou seja, o sujeito da autoria de pensamento”.

Entendemos que a aprendizagem é um processo, uma construção singular. A “aprendizagem é fenômeno do dia a dia que ocorre desde o início da vida” (PORTO, 2007, p. 42). A Psicopedagogia “trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais” (BOSSA, 2000, p. 22), que são atravessadas pelas condições socioculturais, que as constituem e ao mesmo tempo são constituídas por elas.

A Psicopedagogia estuda, portanto, a aprendizagem humana e surgiu a partir da demanda de problemas de aprendizagem. Fernández (1990, p. 81), ao referir-se ao fracasso na aprendizagem, afirma que o fracasso escolar “responde a duas ordens de causas [...] externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender, ou internas à estrutura familiar e individual”. A primeira refere-se ao problema de aprendizagem reativo onde o trabalho deve ser direcionado à prevenção nas escolas para que haja prazer em ensinar e aprender. Já a segunda, refere-se ao problema de aprendizagem-sintoma ou inibição, quando o fracasso tem origem em causas ligadas a estrutura individual e familiar e, neste caso, o trabalho será direcionado ao sujeito, orientações à família e à escola e tratamento psicopedagógico no âmbito da clínica.

A Psicopedagogia pode ocorrer no âmbito clínico e institucional. As ações desenvolvidas pelas/os psicopedagogas/os “nos ‘espaços-tempos’ institucionais ou clínicos devem estar voltadas às mediações entre as histórias e as subjetividades dos que apresentam traumas causadores das problemáticas vinculadas ao humano ato de aprender” (BEAUCLAIR, 2007, p. 35), entretanto, a Psicopedagogia é uma só, sendo que “[...] acontece em diferentes espaços, com objetivos específicos, mas a forma de pensar sobre o aprendiz, de ver o processo

de aprendizagem, de considerar o mundo e o conhecimento é a mesma. O objeto de estudo – a aprendizagem – é o mesmo e, por isso, não precisamos seguir modelos médicos e psicológicos e subdividir nossa área” (BARBOSA, 2007, p. 46).

A autora afirma ainda que, “Somos especialistas em aprendizagem, independente do espaço no qual essa aprendizagem se processa” (BARBOSA, 2007, p. 46). No caso da Psicopedagogia Institucional, foco desse estudo, podemos dizer que “se caracteriza pela própria intencionalidade do trabalho” (BOSSA, 2000, p. 89), pois:

Atuamos, como psicopedagogos, na construção do conhecimento do sujeito, que neste momento é a instituição com sua filosofia, valores, ideologia. A demanda da instituição está associada à forma de existir do sujeito institucional, seja ele a família, a escola, uma empresa industrial, um hospital, uma creche, uma organização assistencial (BOSSA, 2000, p. 89).

Atuando nas instituições, o psicopedagogo pode realizar seu trabalho a nível preventivo, evitando, por vezes, a instalação de problemas de aprendizagem. Estará atuando, assim, na prevenção do fracasso escolar, nas relações de aprendizagem, relações interpessoais, relações de poder, promovendo ações interdisciplinares e de autoria.

A Atuação do Psicopedagogo na Instituição Escolar

O psicopedagogo na escola pode contribuir com reflexões sobre todo o contexto escolar. Concordamos com Bossa ao afirmar que refletir sobre a “escola à luz da Psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo [...] a participação da família e da sociedade” (BOSSA, 2000, p. 91).

Em relação à natureza da atuação na instituição escolar, Porto (2007, p.11) apresenta dois tipos de trabalho: “o primeiro diz respeito a uma Psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresenta dificuldades na escola”, visando a sua reintegração e readaptação às suas necessidades, cuja meta seria o desenvolvimento cognitivo e afetivo, possibilitando a aprendizagem formal. “O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria aos pedagogos, orientadores e professores” (PORTO, 2007, p. 12). Nesse caso, a ação seria voltada às relações entre professor e alunos e aos procedimentos pedagógicos.

Bossa (2000), refere-se à três níveis de trabalho preventivo, “no primeiro nível, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a ‘frequência dos problemas de aprendizagem’”, focando a ação em questões didático-metodológicas e também em orientação e formação de professores e assessoramento às famílias. No segundo nível o

objetivo é diminuir e tratar os problemas de aprendizagem já instalados, no qual “cria-se um plano diagnóstico da realidade institucional e elaboram-se planos de intervenção baseados nesse diagnóstico”, avaliando os currículos com os professores no intuito de não repetir os transtornos. No terceiro nível se busca “eliminar os transtornos já instalados, num procedimento clínico com todas as implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que, ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros” (BOSSA, 2000, p.22).

Para uma intervenção efetiva nas instituições é importante que se resgate o prazer em ensinar e aprender, sendo necessário ao psicopedagogo, desenvolver a capacidade de ajudar a pensar com juízo crítico, colocando-se no lugar de sujeito autor. A psicopedagoga ou o psicopedagogo é alguém que convoca todos a refletirem sobre sua atividade, a reconhecerem-se como autores, a desfrutarem o que têm para dar [...]. Alguém que permita a cada habitante da escola sentir a alegria de aprender para além das exigências de currículos e notas (FERNÁNDEZ, 2001b, p. 35-36).

A partir dessas questões, nos perguntamos: Como possibilitar aos professores, através de uma intervenção psicopedagógica escolar, a autoria de pensamento? Fernández nos convoca a refletir sobre isso, nos indicando que “A professora e o professor precisam reconhecer em si próprios e em seus alunos a capacidade pensante não só quando produzem alguma atividade visível, mas também quando permanecem em silêncio e até apáticos”. De acordo com esta autora, não mostrar o que se pensa não indica um não pensar, “a arte do professor é descobrir e mostrar aos seus alunos o quanto eles pensam, inclusive sem perceberem isso” (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 93). E, no nosso entendimento, a arte do psicopedagogo seria de mostrar a capacidade pensante do próprio professor, assim como, colocar-se como sujeito pensante nessa relação.

Nesse sentido é importante que se escute a queixa, intervindo sobre ela. De acordo com Fernández, a queixa é entendida como uma armadilha, que “consiste na crença equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando”. Esta autora afirma ainda que “o juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza” (FERNÁNDEZ, 1994, p. 107).

Entendemos que a atuação do psicopedagogo pode auxiliar na desmobilização da queixa, auxiliando os sujeitos envolvidos a questionarem-se, abrindo espaços de pensamento, ou seja, abrindo espaços para a pergunta. Nessa perspectiva, é interessante a abordagem de Fernández, ao questionar-se:

Como se abre o espaço de onde surgem as perguntas? Acho que esse terreno fértil para que as perguntas apareçam, pode ser encontrado desativando o aborrecimento e a queixa; e este trabalho só pode ser feito simultaneamente com o outro, que consiste em aprender e valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante que também nos permite selecionar e eleger (FERNÁNDEZ, 1994, p. 114).

No item a seguir, apresentamos o relato de uma experiência de atuação psicopedagógica, de uma das autoras deste estudo, em uma instituição escolar, na qual procuramos discutir a oportunidade de propiciar a autoria de pensamento aos sujeitos envolvidos naquele processo, a partir da escuta da queixa e da possibilidade de desmobilizá-la através da intervenção psicopedagógica.

Abrindo um espaço de escuta a todos os envolvidos na experiência relatada, pretendeu-se oportunizar tornar pensáveis as situações de aprendizagem, considerando-se que “um não-pensável se estabelece a partir de um *quantum* importante de angústia que pode cobrir, tapar, bloquear, inibir ou perturbar o desejo de conhecer”. Assim, algumas questões podem ficar sem a possibilidade de serem pensadas (FERNÁNDEZ, 2001a, p. 98).

Prática Realizada pela Psicopedagoga na Escola

O trabalho foi realizado em uma escola de educação básica da região metropolitana de Porto Alegre, com uma turma de sétimo ano do ensino fundamental, composta por 25 alunos, com a orientadora educacional e com a professora de matemática da escola. A escola atendia desde a educação infantil até o ensino médio e também algumas turmas de ensino técnico. Possuía uma equipe diretiva composta por diretora, supervisora escolar, orientadora educacional e psicopedagoga.

Neste estudo, foi trazida uma queixa inicial pela orientadora educacional e pela professora de matemática à psicopedagoga que atuava na escola. Para elas, muitos alunos da turma eram apáticos, não se interessando pelas aulas de matemática. Acreditavam que os alunos deviam ser encaminhados para o atendimento psicopedagógico para que, a partir dele, superassem essa dificuldade de aprendizagem.

A partir disso, como psicopedagoga institucional, iniciaram-se os questionamentos: como proceder, qual a demanda, afinal? O que estão a dizer essas profissionais, quando se queixam dos alunos? A queixa estaria imobilizando essas profissionais de se perguntarem sobre esses alunos e de aprender com eles para poder ensiná-los? Como intervir com essas profissionais, para que tornem também seus, os problemas atribuídos aos alunos? Como

trouxemos anteriormente, a queixa aqui ocupa o lugar do pensamento, constituindo-se na “armadilha”, referida por Fernández (1994), na qual se pensa que está pensando e usando juízo crítico e que a situação está sendo analisada.

Assim, foi proposto que se pensasse junto e que se escutasse os alunos sobre a sua relação com a matemática. Em horário previamente agendado com a professora e com a turma, juntamente com a orientadora educacional foi proposto aos alunos que representassem duas questões, através de desenho ou escrita: Como vejo as aulas de matemática? Como me sinto nas aulas de matemática? Foi combinado que teriam em torno de 30 minutos para isso e que após esse tempo se conversaria sobre o que fizeram. Buscou-se, tornar visível através da representação utilizando desenho e escrita e o compartilhamento disso através da fala, o que sentem e pensam os alunos, sobre as aulas de matemática, tornando pensável a situação de aprendizagem relatada.

Após o tempo combinado previamente para a representação, foi solicitado que aqueles que quisessem, falassem sobre o que representaram. Os alunos trouxeram falas como: “São muitos exercícios, esses dias chorei, porque não estava entendendo nada”, “Minha colega foi perguntar para a professora, mas, eu não entendo”, “A professora manda calar a boca, eu fico com raiva”, “A professora fica lá, falando, falando.... Acho que estou maluco, não sei o que ela está falando”, “O quadro está cheio, a professora manda calar a boca, prestar atenção, mas, blá, blá, blá.... Parece outra língua”.

A seguir, apresentamos algumas das representações realizadas pelos alunos naquele momento.

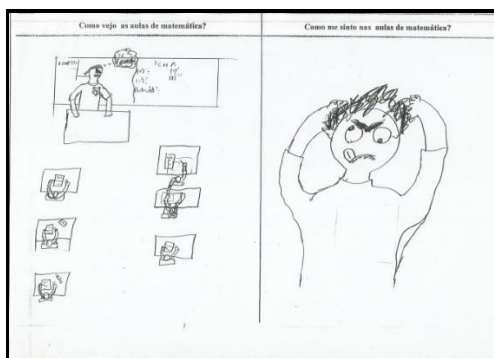


Figura 1



Figura 2

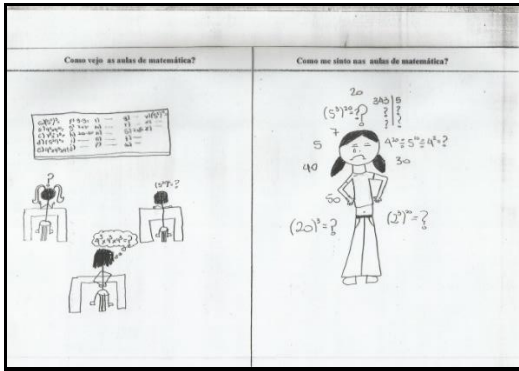


Figura 3

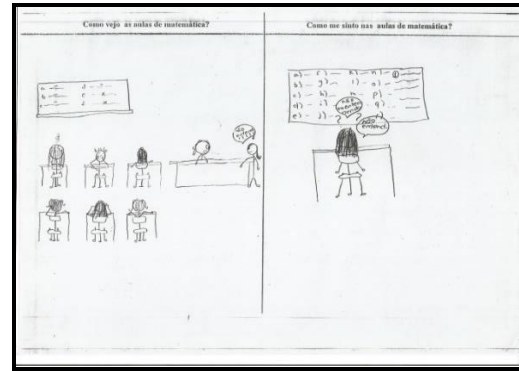


Figura 4

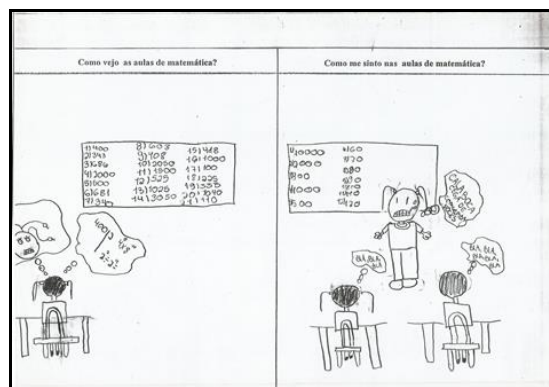


Figura 5

Após essa atividade, e, com as representações em mãos foi proposta uma conversa, pela psicopedagoga, com a orientadora educacional e a professora de matemática. A professora foi convidada a expressar seus sentimentos sobre a fala dos alunos. Ela fez as seguintes colocações: “Não gostei, fiquei triste. Não entendo, faço a mesma coisa com as outras turmas e dá certo. Nunca tive esse problema. Estou pensando que talvez tenha que mudar minha aula, se eles não entendem acho que talvez precise fazer outras coisas! Não sei ainda o que vou fazer, estou em dúvida, mas, estou pensando”.

A orientadora educacional disse estar admirada, pois, não sabia como os alunos estavam se sentindo, e questionou: Pensas que eles precisam de atendimento psicopedagógico? Tenho dúvidas quanto a isso, acho que precisamos mudar o trabalho para ver se realmente algum aluno precisa ser encaminhado, precisamos ouvi-los mais.

Com isso, percebe-se que tanto a orientadora educacional como a professora saiu de uma queixa, na qual atribuíam aos alunos as dificuldades, e tomaram para si a questão, num movimento de dúvida, que abre espaço para a pergunta, e, realmente passam a se perguntar sobre a sua própria prática, sobre o seu saber-fazer. Assim, foi possível, através da intervenção psicopedagógica institucional escolar, de caráter preventivo, a partir de um olhar clínico,

desmobilizar a queixa, tornar pensáveis as questões apresentadas e possibilitar a autoria dos sujeitos envolvidos.

Considerações Finais

O psicopedagogo deve se perguntar sobre a demanda e colocar-se em um lugar de olhar e escuta psicopedagógicos. A escuta da queixa possibilita pensar sobre isso. Deve também, ajudar os sujeitos a se questionarem, a tomarem para si aquilo que atribuem aos outros, a sair da queixa que imobiliza para que possam fazer um juízo crítico sobre a situação.

O uso de algumas estratégias que possibilitem a circulação do conhecimento pode ajudar na identificação das questões que mobilizam a atenção. Nesse sentido, utilizamos a representação através do desenho, seguido das falas dos sujeitos envolvidos. É importante que o sentido deva ser dado pelos próprios sujeitos participantes e não pelo psicopedagogo. Pode-se inferir que a estratégia utilizada no diagnóstico psicopedagógico, tornou a situação pensável, lembrando que o trauma não se refere ao acontecimento real e sim aos significados dados através das falas e dos silenciamentos sobre a situação.

Há uma questão ética que também precisa ser considerada. Ao perceber que o problema não está no aluno, que não há uma dificuldade de aprendizagem já instalada, mas, que ele mostra a dificuldade de uma instituição em perceber suas necessidades, o psicopedagogo deve propor uma intervenção psicopedagógica no âmbito institucional. A partir de um olhar clínico, que torna visível e anuncia o lugar onde estão localizadas as fraturas, permitirá o desenvolvimento de um trabalho junto aos sujeitos envolvidos.

Neste artigo buscamos problematizar a dicotomia entre Psicopedagogia Clínica e Institucional, entendendo-as como uma única área que se ocupa dos processos de aprendizagem e suas fraturas, buscando a autoria de todos os sujeitos em diferentes contextos. Nesse sentido, o trabalho psicopedagógico desenvolvido contribuiu com os alunos, que puderam representar o que pensavam e sentiam; com os profissionais da instituição, possibilitando colocarem-se como autores em relação a suas práticas; e, com as próprias autoras do trabalho, que puderam também refletir sobre sua atuação. Desse modo, todos os envolvidos no processo puderam colocar-se como aprendentes e ensinantes, como sujeitos autores.

Esperamos que o relato de experiência aqui apresentado contribua com outros profissionais da área, para que também construam caminhos para suas práticas de forma peculiar, colocando-se também como autores.

Referências

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

_____. Uma só Psicopedagogia e vários âmbitos de ação. IN: ZENICOLA, Ana Maria; BARBOSA, Laura Monte Serrat; CALBERG, Simone. **Psicopedagogia: saberes/olhares/fazer**es. São José dos Campos: Pulso, 2007.

BEAUCLAIR, João. **Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Trad. Neuza Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. **O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neuza Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001a.

_____. **Os idiomas do aprendente: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação**. Trad. Neuza Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001b.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2007.

Yin, Robert. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CORPOREIDADE E APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Liane Fátima Pasinato Ranzan

Resumo: A presente pesquisa aborda o tema sobre corporeidade, aprendizagem e suas implicações nas experiências formativas, provenientes das próprias experiências de vida e de tantas outras, como a de professores, alunos e do cotidiano escolar, fundamentada na contribuição teórica de autores e especialistas que escrevem e pesquisam sobre o assunto. O tema escolhido tem como problemática de estudo a maneira como a corporeidade está presente nos processos de aprendizagem e nas experiências formativas. O assunto dessa pesquisa enfoca as palavras corpo, corporeidade, aprendizagem, experiências formativas e educação, buscando entender, à luz de vários autores, como a corporeidade está presente no processo de aprendizagem e em cada situação das experiências realizadas. Apresentam-se os resultados coligidos e de que forma os mesmos contribuem nas relações que ocorrem no espaço escolar, com referência à corporeidade e aprendizagem entre professor/educando, educando/educando. Ao final, surgem as reflexões sobre o pensamento e a visão dos professores entrevistados na pesquisa empírica com questões semiestruturadas e gravadas.

Palavras-chaves: Corpo. Corporeidade. Aprendizagem. Experiências formativas. Educação.

Abstract: This research deals with the theme about corporeality, learning and its implications in the formative experiences, coming from their own life experiences and many others, such as teachers, students and school daily life, based on the theoretical contribution of authors and specialists who write and research. about the subject. The chosen theme has as problematic of study the way corporeality is present in learning processes and formative experiences. The subject of this research focuses on the words body, corporeality, learning, formative experiences and education, seeking to understand, in the light of various authors, how corporeality is present in the learning process and in each situation of the experiences performed. The collected results are presented and how they contribute in the relations that occur in the school space, with reference to the corporeality and learning between teacher/student, student/student. At the end, reflections arise on the thinking and vision of teachers interviewed in the empirical research with semi-structured and recorded questions.

Keywords: Body. Corporeality. Learning. Formative experiences. Education.

Introdução

Conceber a pesquisa educacional como objeto de estudo a partir do tema *Corporeidade, aprendizagem, implicações e experiências formativas*, remete-nos a entender o significado das palavras-chave: corpo, corporeidade, aprendizagem, experiências formativas e educação. As aprendizagens acontecem não só no corpo e com o corpo, pois “as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações” (PIAGET, 1987, p. 387), mas também nas experiências com o meio onde está inserida. Pode-se dizer que o corpo é o caderno no qual se escrevem as aprendizagens por toda a vida.

O objetivo principal da pesquisa de campo é observar e investigar como a corporeidade e a aprendizagem estão presentes nas implicações e experiências formativas, no cotidiano escolar. Além da busca teórica, a investigação foi conduzida no espaço escolar com observações nas relações estabelecidas entre professor x educandos, educandos x educandos. Além disso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) buscar teoricamente conceitos de corporeidade, aprendizagem e experiências formativas; b) observar, no espaço escolar, como se manifesta a corporeidade dos educandos e professores investigados, em relação ao processo de aprendizagem; c) observar a chegada dos educandos à escola, na entrada para a sala de aula, na sala de aula, no recreio e na saída da escola.

A partir de observações, a pesquisa propõe, na concepção do pensamento de vários autores, compreender como o educando expressa sua corporeidade nas experiências cotidianas, suas decorrências na aprendizagem e articulações nessa inter-relação corporal com o outro, com sua própria transformação, validando sua constituição como ser no mundo por meio de experiências formativas, no meio escolar e social.

Fundamentação teórica

A escola é vista, por alguns autores, como um espaço onde o educando recebe muitos conhecimentos teóricos, matemáticos, empíricos, ficando boa parte do tempo sentado, com poucas atividades de expressão corporal e artística. Fernández (1990) considera que o espaço educacional deve ser um ambiente de confiança, de jogo e liberdade para que a aprendizagem possa ocorrer no corpo com fluidez e prazer. Segundo a autora, “o corpo também é imagem de gozo, o dispor do corpo dá ao ato de conhecer a alegria sem a qual não há verdadeira aprendizagem” (idem, 1990, p. 60).

Para Freire (1987, p. 13), a “tarefa da escola é pegar tudo que a pessoa faz fora dela e dar uma linguagem mais elaborada”, pois o que ela traz consigo, de sua cultura, são brincadeiras do faz de conta, onde seu corpo, é a peça principal do jogo, da brincadeira, dos movimentos e, essa “ação corporal é a fonte das produções humanas”, construídas diariamente. É aquela onde o educando, segundo o autor:

Para uma pessoa desenvolver um sentimento de amor, precisa de uma fonte. Essa fonte será, provavelmente, a relação corporal que ela vai ter com as outras pessoas, o que vai ver nas outras pessoas e em si mesma, o que vai tocar nas outras pessoas, o que ela vai abraçar, o coração que vai palpitar e assim por diante. Para compreender uma operação aritmética, terá que subir em lugares altos, mais baixos, percorrer distâncias maiores, menores, cansar mais, cansar menos (FREIRE, 1989, p. 13).

Educar e conhecer não é tarefa fácil. Ambas podem ocorrer se houver efetiva preocupação para trabalhar com criatividade, fomentando experiências de aprendizagens em que o educando constrói saberes para vivenciar seu cotidiano em convivência com outros e com o entorno do ambiente, pois conforme Assmann (1998, p. 34), “o corpo é, do ponto de vista científico, a instância fundamental para articular conceitos centrais para uma teoria pedagógica. Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria pedagógica”. O conhecimento dos “processos auto-organizativos da corporeidade viva” (idem, 1998, p. 34), possibilita uma pedagogia como metamorfose com reconhecimento das surpresas e dos imprevistos.

A corporeidade é o que o ser humano constrói a cada instante, na relação com o outro e com o mundo e que, é por meio do corpo que existimos, nos relacionamos com os demais seres. A aprendizagem e a corporeidade integram tudo o que somos. E é com essa corporeidade que a criança/educando vai experimentando, experienciando novas e diferentes vivências de mundo, sejam elas positivas ou negativas, avançando para novas aprendizagens. Nas manifestações adversas demonstradas, a criança/educando pode estar solicitando um olhar, um afago, uma escuta mais atenta para com ela. No tocante a essas situações, Hermida e Zoboli afirmam em estudo realizado:

O corpo das crianças é suprimido do cotidiano escolar e disciplinado através de práticas pedagógicas que sujeitam as crianças a ficarem horas sentadas numa carteira realizando atividades escritas de um determinado conteúdo, e deixam de lado atividades que envolvam ações, manifestações e expressões corporais (HERMIDA; ZOBOLI, 2012, p. 11).

Essas concepções que buscam controlar e manipular são, muitas vezes, realizadas sem que o ser humano – professores, pais, cuidadores – tenham conhecimento das prováveis implicações e das intervenções a médio e em longo prazo. Os professores precisam buscar luzes teóricas específicas para potencializarem reflexões e debates sobre as formas de lidar com a corporeidade e respectivas implicações, sem que sejam semeadoras de dor e sofrimento, mas sim de acolhimento, amorosidade, vendo o educando na sua individualidade.

Além disso, o professor teria que trabalhar no coletivo para que o educando aprenda a conviver em grupos, com o juntar, sugere Freire (1989, p. 13), a escola deveria trabalhar em equipes, “fazer trabalhos coletivos”, mexer com a emocionalidade através das relações. Isso ocorre, sobretudo, em momentos de recreação. Já, segundo Cavallari e Zacarias (1994), “é o momento ou a circunstância, através da qual, o indivíduo satisfaz suas vontades e anseios relacionados ao seu prazer de forma espontânea”.

As experiências formativas são experiências que o ser humano vai reportando ao corpo, pois, de acordo com Merleau-Ponty (1994, p. 114), “só posso compreender a função do corpo vivo realizando-a eu mesmo e na medida em que sou um corpo que se levanta em direção ao mundo”. Esse desempenho, que o corpo do ser humano realiza, são aprendizagens que o educando alcança num todo, como destaca Fernández (1990, p. 57), “em todo processo de aprendizagem estão presentes os quatro níveis (organismo, corpo, inteligência, desejo)”. A aprendizagem não acontece caso se recuse algum desses estados.

De acordo com Vasquez (2007, p. 229), “o homem se afirma, criando ou humanizando o que toca”. O ser humano é um artista que busca dar forma ao que e com quem está interagindo no momento. E, nesse sentido, além da família e do meio cultural, compete à escola proporcionar ações, onde o educando possa utilizar não só o corpo, mas também os movimentos, como forma de desenvolver a criatividade e as habilidades de conhecimento, como interação social e relação interpessoal, convivendo num mundo, permitindo que a aprendizagem se solidifique pelo corpo e no corpo.

Metodologia

A presente pesquisa de campo foi realizada por meio de investigações e observações de professores e educandos, no exercício de atividades pedagógicas em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental. A amostra de pesquisa foi composta por educandos de 2º ano do Ensino Fundamental, seus respectivos professores e demais profissionais que atuam com a mesma turma. O trabalho iniciou com estudo bibliográfico, tendo o intuito de aprofundar a questão da corporeidade, aprendizagem e implicações nas experiências formativas. Em seguida, através da pesquisa de campo, observou-se, no cotidiano escolar, como a corporeidade se manifesta no educando, se a mesma está presente na aprendizagem escolar e de que formas o professor compreende as mesmas nas suas múltiplas manifestações corporais, com relação às experiências formativas.

Resultados

A pesquisa empírica da observação das turmas do Segundo Ano ocorreu da seguinte maneira. Foram realizados quatro encontros em cada escola: a) na chegada dos educandos à escola; b) na entrada para a sala de aula; c) na sala de aula; d) no recreio; e) na saída da escola.

Em todas as observações, em ambas as escolas, constatou-se que há um bom vínculo educando/educando e educando/professor, há manifestações da corporeidade em forma de toque, elogios, limites, valorização, incentivo, acompanhando, questionando, observando e

organizando-os. Observou-se também que os educandos de ambas as escolas, participam de diversas atividades, ajudando os colegas que têm maior dificuldade em se concentrar, prestar atenção e realizar as tarefas num tempo maior dado para a realização das mesmas.

Considerações finais

A presente pesquisa demandou a construção de um diálogo sobre corporeidade, aprendizagem e implicações nas experiências formativas, entre pesquisadora e teóricos, bem como a partir de observações realizadas nas escolas pesquisadas. As reflexões realizadas ajudam compreender e ampliar questões muito importantes acerca da corporeidade, aprendizagem e implicações nas experiências formativas, ligadas a concepções, com relação à história de vida.

Pelas experiências e vivências nos diversos espaços de minha prática pedagógica, ressalto que quando falo de corporeidade, não é somente a questão biológica, mas de um corpo que tem história e que carrega as marcas de todo os contextos sociais vivenciados por ele. Para Strieder (2004), as ofertas de experiências e aprendizagens no contexto educacional e social aceitam a dinâmica das inquietações e veem nos processos de auto-organização, alternativas de criatividade e de organizações solidárias.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se, nas falas das professoras, que em suas práticas pedagógicas ainda conservam concepções marcadas pelo dualismo, pelo disciplinamento, com algumas aberturas ou tentativas que permitem acenar para sua superação. Este estudo e resultados da pesquisa realizada não se esgotam, mas abrem caminhos para questionamentos para uma continuidade na busca de novas práticas que considerem a corporeidade do educando no processo de aprendizagem em suas experiências formativas.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CAVALLARI, R. C.; ZACARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1994.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Coleção educação e Comunicação v. 1.

HERMIDA, Jorge Fernando, ZOBOLI, Fábio (Orgs.). **Corporeidade e educação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1994.

PIAGET, Jean. **O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA NA CRIANÇA**. Quarta edição – Direitos Exclusivos para a língua portuguesa; Copyright 1987 by – Editora Guanabara S.A. Rio de Janeiro, RJ.

STRIEDER, Roque. **Educar para a iniciativa e a solidariedade**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). São Paulo: Expressão Popular, 2007.

ATIVIDADES LÚDICAS: O PSICOPEDAGOGO/PROFESSOR PROPORCIONANDO APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS AO SUJEITO APRENDENTE

Adelaide Garbini Feldmann

Resumo: Este estudo tem por objetivo compreender como o psicopedagogo/professor, por meio de atividades lúdicas, pode proporcionar em sala de aula, aprendizagens significativas. A partir de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com um enfoque psicopedagógico, baseado nos estudos de Alicia Fernández, Winnicott, Caierão entre outros, visa mostrar a importância do psicopedagogo/professor desenvolver um trabalho de maneira significativa para o sujeito aprendente, através da utilização de atividades lúdicas. Por meio da ludicidade, a aprendizagem pode ocorrer de forma prazerosa, o sujeito consegue relacioná-la com seus conhecimentos prévios e suas experiências vividas e o ambiente de aprendizagem torna-se mais enriquecedor, pois o ato de educar está além da transmissão de conhecimentos. Considera-se oportuno este estudo, pois se observa na prática, certa defasagem nos conteúdos escolares dos alunos, bem como a desmotivação no sentido de aprender que afetam diretamente o cotidiano escolar e, assim, pensar em como o psicopedagogo/professor, pode favorecer a aprendizagem significativa, considerando o sujeito autônomo, pensante, único, com possibilidades, medos, necessidades e desejos.

Palavras-chaves: Psicopedagogo/professor. Psicopedagogia. Atividade lúdica. Aprendizagem significativa.

Abstract: This study aims to understand how educational psychologists/teachers, through playful activities, can provide meaningful learning opportunities in the classroom. This literature research, with a qualitative approach and following a psycho-pedagogical perspective was based on the works of authors such as Fernández, Winnicott and Caierão. Thus, the research attempted to show how important it is for educational psychologists/teachers to work in a way that is meaningful for the learner. Through ludic learning activities learning can take place in a more pleasurable way, and learners are able to relate such activities to their previous knowledge and life experiences, which create a rich learning environment, since the act of teaching goes beyond knowledge transmission. This study is relevant because through observation of my own practice, I have noticed a learning gap among students as well as lack of motivation to learn that end up affecting school life. Therefore, it is necessary to think how educational psychologists/teachers can promote meaningful learning, perceiving students as autonomous, unique, thinking beings, with possibilities, fears, needs and desires.

Keywords: Educational psychologists/teachers. Psycho-pedagogy. Playful activities. Meaningful learning.

Introdução

Ao concluir o curso de especialização em Psicopedagogia, através da participação nas aulas expositivas, nos estágios realizados, e das leituras e reflexões sobre este tema,

compreende-se que a Psicopedagogia é área de conhecimento, atuação e pesquisa que lida com a aprendizagem humana visando o apoio aos indivíduos e grupos envolvidos nesse processo. Segundo Fernández (2001, p. 55) a Psicopedagogia “tem como propósito abrir espaços objetivos e subjetivos de autoria de pensamento”. Ou seja, a Psicopedagogia ocupa-se do aprender e do sujeito, autor de sua aprendizagem, pois, conforme Almeida e Caierão (2017, p. 36), “são atribuições da Psicopedagogia acreditar na capacidade e promover situações nas quais o sujeito possa aprender de diversas maneiras”. Essa construção do sujeito autor inicia ainda quando bebê. Porque para Fernández (2001) desde o início de sua existência, o bebê já está constituindo o sujeito aprendente sempre em relação com a modalidade de ensino e de aprendizagem de seus pais. Caierão (2013) afirma que o lúdico pode se constituir em experiência de aprendizagem. Pois o sujeito se faz autor de seu próprio aprender, através da ação do brincar.

Fernández (2001) a respeito da Psicopedagogia, explica que na fabricação do problema de aprendizagem como sintoma intervêm questões que dizem respeito à significação inconsciente do conhecer e do aprender e ao posicionamento diante do escondido. De acordo com a autora, para que ocorra a aprendizagem, é preciso que quem aprende possa conectar-se mais com seu sujeito ensinante do que com seu sujeito aprendente, e quem ensina possa conectar-se mais com seu sujeito aprendente do que com seu sujeito ensinante.

Além disso, é uma área de atuação profissional que lida com os processos de aprendizagem, sendo eles normais ou patológicos, considerando um conjunto de fatores, como família, escola e sociedade, que influenciam e contribuem diretamente para um aprendizado eficiente. Através desse processo, ao qual chamamos de processo educativo, é possível perceber que a aprendizagem ocorre na relação, cabe ao ensinante em um processo relacional conhecer o outro, colocando-se também no lugar de aprendente, e assim proporcionar à criança, de forma lúdica, novas descobertas, onde ela tenha a oportunidade de experienciar diversas atividades de relação com o outro e com a sociedade nas áreas que contribuem para a formação do sujeito, principalmente a afetiva e a cognitiva.

O psicopedagogo/professor desempenha no seu ofício várias funções, entre elas proporcionar aprendizagens significativas. Segundo David Ausubel (1976 apud FERNANDES, 2011) o conhecimento verdadeiro é construído pelo sujeito através de suas próprias interpretações. A aprendizagem significativa é uma aprendizagem relacional. Está relacionada com os conhecimentos prévios e experiências vividas. Supõe uma modificação ou uma maneira de complementar nossos esquemas ou representações da realidade, conseguindo desta forma

uma aprendizagem profunda. Não são simplesmente dados memorizados, mas sim um marco conceitual sobre como vemos e interpretamos a realidade que nos rodeia.

Nesta perspectiva atividades lúdicas podem proporcionar aprendizagens significativas prazerosas que despertem no sujeito o prazer e a motivação em aprender, pois como afirma MORIN (2003, p. 65) é insuficiente conhecer informações ou dados de forma isolada, mas, “é preciso situar as informações e os dados em um contexto para que adquiram sentidos”.

Justificam a escolha deste tema, minhas experiências e práticas de sala de aula como professora e especialista em psicopedagogia, ao observar certa defasagem nos conteúdos escolares dos alunos, bem como a desmotivação no sentido de aprender e pensar sobre novos conteúdos, vivências estas que afetam diretamente o cotidiano escolar. Utilizo o termo *psicopedagogo/professor* com o significado de um professor com o olhar psicopedagógico; e também pode ter o mesmo sentido subjetivo de *ensinante* utilizado por Fernández (2001, p. 35).

Este artigo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, que segundo Chiara, Kaime Et al (2008) é feita com o intuito de levantar um conhecimento disponível sobre teorias, a fim de analisar, produzir ou explicar um objeto sendo investigado. Tem como objetivo principal compreender como o psicopedagogo/professor por meio de atividades lúdicas, pode proporcionar em sala de aula, aprendizagens significativas. Neste caso foi realizada a análise de várias obras que tratam o tema abordado com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o tema investigado.

Nesta perspectiva busca-se perceber a atuação dos profissionais envolvidos em utilizar estratégias lúdicas que objetivem aprendizagens significativas que venham a amenizar a defasagem escolar e desmotivação das crianças no processo do aprender. Para desenvolver o tema proposto, após esta introdução, na segunda seção, o artigo busca compreender a importância da ludicidade para promover aprendizagens significativas, e na sequência apresenta estratégias lúdicas realizadas na prática de sala de aula, por meio de relatos de situações vividas.

Além de aprofundar meus conhecimentos teóricos e, para tal contribuem Fernández (1991; 2001), Winnicott (1975); Ausubel (1978 apud DISTLER, 2015; FERNANDES, 2011) e Caierão (2013; 2017), entre outros, espero que este estudo possa oferecer subsídios para professores e psicopedagogos proporcionando uma revisão e uma autoanálise das metodologias utilizadas, em sala de aula e/ou na clínica, a fim de contribuir, de algum modo nesta tarefa de ensinar, que não é nada fácil nos dias de hoje, sempre na busca de uma aprendizagem significativa e efetiva aos sujeitos envolvidos nesse processo.

O aprender através de atividades lúdicas

Conforme Fernández (1991, p. 37) para o psicopedagogo “chegar a uma conclusão acerca da existência ou não de patologias estruturadas no aprender (sintomas, inibição, transtornos de aprendizagem reativa)” precisa olhar para o sujeito e sua relação com o aprender. Ainda que alguns dos instrumentos que utilizamos no diagnóstico psicopedagógico tenham sido estudados pela Psicologia, “nossa leitura da produção desencadeada pelos mesmos surgirá da especificidade própria da atividade psicopedagógica”, ou seja, sobre o que diz respeito à aprendizagem. Nesse sentido, busca-se responder a interrogações particulares como:

Com que recursos conta para aprender? O que significa o conhecimento e o aprender no imaginário do sujeito e sua família? Que papel foi-lhe designado por seus pais em relação ao aprender? Qual é a sua modalidade de aprendizagem? Qual é a posição do sujeito frente ao não dito, ao oculto, ao secreto? Que função tem o não aprender para ele e para seu grupo familiar? [...] Como aprende e como não aprende? O não aprender responde a um sintoma, ou é uma resposta reativa ao meio socioeducativo? (FERNÁNDEZ, 1991, p. 37-38).

Ainda de acordo com Fernández (1991), o não aprender não tem uma causa única. É comum encontrar nos diagnósticos diversas explicações, como se o organismo por si só determinasse e explicasse um problema de aprendizagem. “O organismo alterado provê o terreno no qual se torna mais fácil alojar-se um problema de aprendizagem, mas não é determinante” (1991, p. 38). Muitos sujeitos, mesmo com dificuldades de ordem orgânica “puderam aprender e até ser brilhantes em sua profissão”. O mesmo pensamento ocorre em relação à deficiência intelectual, a qual não implica necessariamente em problema de aprendizagem, ainda que possa ser um condicionante dependendo do significado que este dano intelectual tenha para a família. A aceitação ao deficiente permite que alcance ao máximo suas potencialidades, e não permitirá que, além, de sua deficiência, também acumule um problema de aprendizagem.

Considera-se assim, que tanto para aprender, como na dificuldade de aprendizagem, entram em jogo o organismo, a inteligência, o corpo e o desejo, uma vez que não existe nem uma única causa, nem situações determinantes para o problema de aprendizagem. A Psicopedagogia dirige seu olhar para “a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 39). Para aprender se faz necessário um ensinante, um aprendente e um vínculo que se estabelece entre ambos. A autora (1991, p. 48) reforça que “o aprender transcorre no seio de um vínculo humano cuja matriz toma forma nos

primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão, pois a prematuridade humana impõe a outro semelhante adulto para que a criança, aprendendo e crescendo possa viver”.

Desde antes do nascimento até o fim a aprendizagem passa pelo corpo. Antes de nascer o bebê brinca dentro da barriga da mãe, utilizando-se do cordão umbilical, para isso. Após seu nascimento suas brincadeiras continuam de acordo com cada fase em que a criança se encontra. Em cada uma dessas fases, envolve-se com brincadeiras que a ajudam em seu desenvolvimento e crescimento contribuindo na constituição sujeito. Conforme Craidy e Kaercher (2001, p. 104):

Sempre que se fala em crianças se pensa em brinquedos, brincadeiras e jogos. A brincadeira é algo pertencente a criança, à infância. Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. É uma forma de linguagem que usa para compreender e interagir consigo, com o outro e com o mundo.

É importante ressaltar o pensamento de Winnicott (1975, p. 79-80) que reforça e complementa os estudos dizendo que: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação”. E completa: “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu”.

Pinho (2001, p.171) esclarece ainda, que o brincar constitui-se em ferramenta básica na prática do atendimento com crianças e inclui-se em todas as disciplinas “constituindo um dos pilares que fazem parte de sua sustentação”, pois:

[...] ao longo dos anos, o trabalho com crianças vem demonstrando a importância de fundamentar as estratégias de intervenção clínica na abordagem interdisciplinar. Ao possibilitar a integração dos pontos de vista das diferentes disciplinas implicadas nas questões relativas à infância, a interdisciplinaridade tem permitido elaborar alguns instrumentos teóricos comuns a todos os campos que compõem nosso trabalho. Estes conceitos constituem os eixos da prática clínica e permitem sustentar as intervenções a partir da posição ética que caracteriza o trabalho, ou seja, sempre colocando em primeiro plano a constituição de um sujeito desejante.

A criança quando ingressa na escola, também traz consigo uma gama de aprendizados desenvolvidos através de suas experiências do cotidiano, estes na maioria das vezes vêm do lúdico, de brincadeiras e do envolvimento com o meio em que vive, fatores estes, que deveriam ser considerados e analisados em cada atividade proposta pelos educadores, visto que cada uma traz consigo uma vivência singular. Segundo Nascimento (2007, p. 30):

Considerar a infância na escola é grande desafio para o ensino fundamental, pressupõe considerar o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade, definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia.

Neste artigo, não há uma receita pronta, ou respostas exatas aos questionamentos, mas um estudo que confirma a importância de interagir com o sujeito aprendente, utilizando a ludicidade a seu favor a fim de favorecer uma relação prazerosa no processo de sua aprendizagem.

Atualmente o fracasso escolar está marcado apenas considerando-se a falta de disposição do aluno em aprender, esquecendo que o professor é o profissional qualificado para criar os momentos com potencial de possibilitar a construção do conhecimento. O fracasso escolar tem causas várias, por essa razão o contexto deve também ser considerado. No livro *O Diálogo Entre o Ensino e a Aprendizagem*, a autora Telma Weisz (1999) explica que para que ocorra uma boa situação de aprendizagem é necessário que as crianças aprendam a pensar sobre o conteúdo estudado. Elas têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõe. E o docente precisa garantir a máxima circulação de informação possível.

Além disso, o assunto trabalhado deve manter suas características socioculturais reais, sem se transformar em um objeto escolar vazio de significado social. Para que a aprendizagem ocorra de forma envolvente e efetiva se faz necessário inicialmente a compreensão das experiências vividas de cada sujeito e dos conteúdos trabalhados, partindo do diálogo e do vínculo estabelecido previamente entre *ensinantes e aprendente*¹ deixando de lado o livro didático e repetição de respostas estabelecidas, buscando a construção do conhecimento propriamente dito.

Na próxima seção serão relatadas estratégias lúdicas realizadas na minha prática de sala de aula e que contribuem para que processo de aprendizagem possa ocorrer de forma mais prazerosa e efetiva.

Quando a estratégia lúdica acontece na prática

Atuo como professora do Ensino Fundamental desde 1997 e o curso de Pós-Graduação, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, além de aperfeiçoar ainda mais os

¹ Os termos ensinante e aprendente são tradução do espanhol para o português dos termos “aprendiente” e “enseñante”, “para manter a ideia original de referir a pessoa que está no processo de aprender ou processo de ensinar” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 26).

meus conhecimentos e ampliar a prática pedagógica, permitiu, principalmente, um novo olhar e pensar esta prática, de como ocorrem as relações de aprendizagem. Como professora a busca do aprender deve ser constante, segundo Alicia Fernández (1991), para ser um bom ensinante tem que ser um bom aprendiz.

No decorrer desse período, muitas foram as experiências vivenciadas e aprendizagens ocorridas em relação ao assunto estudado, que puderam comprovar que a estratégia lúdica utilizada pelo profissional da educação, professor/psicopedagogo pode contribuir para a aprendizagem significativa. Fernández (2001, p. 30) reforça a ideia que:

[...] mais do que ensinar (mostrar) conteúdos de conhecimentos² ser ensinante significa abrir um espaço para aprender. Espaço objetivo subjetivo em que se realizam dois trabalhos simultâneos: a) construção de conhecimentos; b) construção de si mesmo, como sujeito criativo e pensante.

Os pais e os professores, como primeiros ensinantes, podem nutrir e produzir nas crianças esses espaços, nos quais aprender é construtor de autoria de pensamento, ou ainda perturbá-los e até destruí-los.

Partindo desse pressuposto é fundamental proporcionar aos aprendentes exercícios que sejam executados utilizando atividades lúdicas, as quais favoreçam a aprendizagem significativa, pois a tornam prazerosa e de fácil assimilação, além de possibilitar a relação com a vida diária. Através de atividades lúdicas, como as mais variadas brincadeiras, sejam as que envolvam as brincadeiras de faz de conta ou os jogos, é possível proporcionar aprendizagem com significado, vivência e experiência onde o sujeito cria, recria, vive, observa e compara.

Objetivando um interesse maior por parte do aprendente os brinquedos e jogos podem ser confeccionados pelo professor ou pelo próprio aluno, dependendo da idade, para desenvolver habilidades táteis, visuais, de coordenação, de motricidade etc. Pois, de acordo com Fernández (2001, p. 31), “embora os professores precisem possuir informação, sua função principal não é transmiti-la, mas propiciar ferramentas e espaço adequado (lúdico) onde seja possível a construção do conhecimento”.

Recebi vários alunos no decorrer da minha trajetória profissional, que chegaram à sala de aula demonstrando-se muito fragilizados, sentindo-se um “burro que não sabe nada”, conforme afirmavam, “além de não saber ler e escrever, não sei matemática”, demonstrando baixa autoestima. Agregado a isso estava o rótulo direcionado a cada um deles bem como a falta de credibilidade por parte dos familiares e da escola em suas possibilidades de superar

² *Creer* equivale a “crer”; *crear* equivale a “criar”; *yo creo* equivale tanto a “eu creio” como a “eu crio” (Nota de Tradução: conforme o original).

suas dificuldades, possibilidades estas que estavam comprometidas devido ao seu mau comportamento, pois além de não deixarem a professora dar aula, atrapalhavam os colegas. Daí a importância da fala de Fernández (2001, p. 41):

Os aspectos de *amor e sustentação*, ainda que só sejam visíveis quando se colocam como obstáculo, são a condição necessária para que qualquer aprendizagem seja possível. Necessitamos também lhe dar um lugar na própria teoria [...]. Escutamos muitas vezes, pais e professores dizerem “Tal menino aprende porque é inteligente”. Perde-se de vista que, se ele está conseguindo aprender, também é graças à interferência afetiva. Tal como dizia O Pequeno príncipe: “O essencial é invisível aos olhos” (grifos em itálico do original).

Por acreditar no trabalho lúdico e estimulador, que possibilita estabelecer o vínculo entre ensinante e aprendente, além de perceber que a criança tem consciência de suas dificuldades sendo capaz de superá-las, desenvolvendo as habilidades que faltam para vencer cada um dos obstáculos que impedem o seu desenvolvimento escolhi trabalhar com atividades lúdicas que, segundo Fernández (2001, p. 34) levam a “alegria da descoberta da autoria” e abrem “um campo autorias, de diferenças. Aprender é a-prender, ou seja, não-prender. Des-prender ou desprender-se”.

Sabe-se que um dos caminhos para que o vínculo entre ensinante e aprendente seja estabelecido é por meio da atividade lúdica. Para Vygotsky (apud Oliveira 2009), “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, aquilo que na vida real passa despercebido por ser natural, torna-se regra quando trazido para a brincadeira”. Vygotsky (1984) reforça que a brincadeira não é apenas uma dinâmica interna da criança, mas uma atividade dotada de um significado social que necessita de aprendizagem, mas que também resulta nesta. É por meio da brincadeira que a criança consegue adquirir conhecimento, superar limitações e desenvolve-se como indivíduo. As atividades lúdicas favorecem a aprendizagem significativa, pois a tornam prazerosa e de fácil assimilação, além de possibilitar a relação com a vida diária.

Através de atividades lúdicas, como as mais variadas brincadeiras, sejam as que envolvam as brincadeiras de faz de conta ou os jogos, é possível proporcionar aprendizagem com significado, vivência e experiência onde o sujeito cria, recria, vive, observa e compara. Objetivando um interesse maior por parte do aprendente os brinquedos e jogos podem ser confeccionados pelo professor ou pelo próprio aluno, dependendo da idade, para desenvolver habilidades táteis, visuais, de coordenação, de motricidade, entre outras. Craidy e Kaercher (2001, p. 104) mencionam que desde muito cedo:

[...] podemos, nas brincadeiras com bebês, utilizar também materiais e brinquedos por nós confeccionados. Podemos confeccionar brinquedos como garrafas com líquidos coloridos, móveis com diferentes sons, livros de panos ou plásticos, caixas de diferentes tamanhos... Certamente, na hora de interagirmos com as crianças utilizando esses e muitos outros materiais por nós construídos, tudo vai virar brincadeira. É através do outro, pela sua voz, seu gesto, seu toque, sua palavra ou canção que o bebê será convidado a perceber, descobrir e conhecer de forma prazerosa o mundo que o rodeia.

Almeida e Caierão (2017, p. 36) enfatizam que é função do psicopedagogo (e acrescento a esta ideia o professor), “promover situações onde o sujeito possa aprender. Há diversos modos de promover a aprendizagem”. Descreverei a seguir algumas destas situações vivenciadas na minha prática.

Iniciei o trabalho contando histórias, com objetivo de amenizar a questão da baixa estima do aluno. A contação de histórias e fábulas para a criança tem um valor imenso, pois o imaginário está muito presente, na faixa etária do ensino fundamental. Agregado a isso é possível desenvolver as habilidades dos conteúdos exigidos pela escola como interpretação e compreensão textual, identificar autor, título, ilustrador... De forma natural e prazerosa. Para o sujeito aprendente, eram lançadas várias perguntas, as quais desafiavam os aprendentes a pensar sobre o que já sabiam e construir novos pensamentos.

Quanto à alfabetização, iniciei pelas vogais, utilizei vídeos com músicas infantis, oportunizando que cantassem e dançassem enquanto aprendiam, depois passei para as letras do alfabeto. Concomitante a isso, confeccionei com eles e para eles vários jogos como: o bingo do seu nome, e com os nomes dos colegas, jogos de memória que envolviam vogais, consoantes, letras do alfabeto, palavras, dominó de palavras seguindo a ordem alfabética. Também realizei brincadeiras orais que envolviam a concentração e sequência de palavras como: *eu vou viajar e vou levar um anel*; o próximo a falar deveria dizer: *eu vou levar um anel e uma bola*, e assim sucessivamente até concluir o alfabeto. Todas estas atividades com o objetivo de lançar desafios que pudessem ser superados pelas crianças, agregando novos conhecimentos.

As brincadeiras realizadas no pátio eram focadas na aprendizagem sem que os alunos percebessem, entravam na brincadeira e aprendiam de forma natural, envolvente, pulavam corda e contavam de *um* até errar, em seguida era a vez de outro colega e brincadeira fluía, naturalmente. Também no pular corda músicas eram introduzidas para trabalhar rimas, números, o alfabeto.

Elefantinho colorido, pular *Amarelinha*, *Mamãe eu posso ir?* *Eu sou rica, rica, rica de marré, marré, marré*, entre outras, são brincadeiras que muito contribuíram no processo de construção de conhecimento desses alunos.

O mais interessante foi perceber o envolvimento de toda a turma nas atividades, os que apresentavam dificuldades era possível ver o seu progresso a cada dia e os outros que não tinham dificuldades marcantes desenvolviam-se cada vez mais, o que gratifica o trabalho docente. Ficando explícito o uso da corporeidade e o desejo de aprender. E aqui cabe a afirmação de Fernández (2001, p. 63) “não aprendemos com qualquer um, aprendemos com aquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar”.

Na matemática também foi construído o bingo da adição e subtração, dominó da divisão e multiplicação, bem como o baralho da multiplicação entre outros jogos. Músicas envolvendo a tabuada também foram utilizadas no decorrer do ano.

Ainda como forma de propor estratégias lúdicas, foi proporcionado o uso do *Tablet*, pois atualmente a tecnologia não pode ficar fora da sala de aula. Foram disponibilizados jogos direcionados à alfabetização e matemática. Realizei com a turma o *Kahoot*, um aplicativo que transforma os conhecimentos em sala de aula em game. É uma ferramenta *on line* gratuita para criar, dentre outras estratégias, *quizzes* baseados em perguntas com múltiplas escolhas. Foi uma experiência fantástica e que deu muito certo na minha prática pedagógica, pois percebi o quanto as crianças demonstraram envolvimento e vibração a cada acerto. Segundo Beauclair (2011, p. 58):

Perceber o aprendizado como processo, no nosso tempo presente, requer a superação de um grande desafio: saber situar-se em um contexto com excesso de informação e permanente produção. Na sociedade globalizada, onde podemos perceber a centralização na aplicação e no uso da informação, aprender constantemente é ação imperativa. Os processos que constituem este aprender revelam-se como amplos, e um ponto de partida para pensarmos a este respeito é considerarmos todos os avanços presentes nas ciências humanas e sociais de nosso tempo.

Mas o melhor de tudo foi o resultado final, as crianças terminaram o ano lendo e escrevendo, contando, somando, subtraindo, multiplicando e até dividindo, não existe realização maior, enquanto docente, em ver os alunos superarem suas dificuldades e atingirem os objetivos propostos.

Juntamente à turma, atendi aos alunos de inclusão, que participaram destas mesmas estratégias e passaram a demonstrar avanços significativos como uma criança com autismo que escreveu seu nome pela primeira vez. Enquanto professora, senti-me gratificada, pois ela chegou à escola sem regras, sem limites, com uma defasagem escolar imensa, sem saber diferenciar letras de números. O mesmo ocorreu com outra criança, essa com Síndrome de Down, quando começou a ler os encontros vocálicos, somar e subtrair pequenas quantias, utilizando os números até 10.

Mas a minha maior experiência e credibilidade na utilização de estratégias lúdicas, se deu com o nascimento do meu filho, L. que tem Síndrome de Down e apresenta como comorbidade, deficiência intelectual e alguns traços de autismo, o que dificulta ainda mais sua aprendizagem. Foi e é através de atividades lúdicas que ele está construindo e constrói sua aprendizagem e conhecimento. Atualmente ele reconhece não só as vogais, como todas as letras do alfabeto relacionando-as com outras palavras, por exemplo, o *L* de *Léo, leão*. *P* de *papai, pato* e assim, sucessivamente. Reconhece os números e relaciona com as quantidades, identifica as cores, distingue as formas, e está em processo de desenvolvimento da leitura, pois já reconhece algumas palavras, em letra bastão.

Enfim, este foi o estímulo que eu tive para investir na área da Psicopedagogia e principalmente, firmar minha prática pedagógica em estratégias lúdicas, e que foi possível a cada dia não só perceber, mas também constatar o avanço dos aprendentes envolvidos no processo de construção do conhecimento, superando diariamente os obstáculos presentes no decorrer deste processo. Concluo com a ideia de Beauclair (2011 p. 58) “cada aprendente constrói seu próprio caminho, apenas seu, pois são muitos os modos, são diversos os modos de trilhá-lo”.

Considerações finais

Desde o início, este estudo, cujo objetivo foi compreender como o psicopedagogo/professor por meio de atividades lúdicas, pode proporcionar em sala de aula, aprendizagens significativas, procurou demonstrar que ao utilizar atividades lúdicas como estratégias para uma aprendizagem significativa, podem ocorrer avanços expressivos e significativos nos educandos. A ludicidade vai ao encontro dos interesses do sujeito aprendente e contribui para despertar o desejo de aprender. Aprender este, que vai além da sala de aula e, ao mesmo tempo, oportuniza uma autonomia para pensar e atuar criticamente no mundo que o rodeia.

Enquanto o sujeito brinca ou joga o psicopedagogo/professor, com seu olhar e sua escuta atenta, pode observar como ele vai se constituindo, como acontecem as interações, como ele se organiza mental e afetivamente diante da realidade, como consegue lidar com as situações e sentimentos de alegria ou frustrações, como estrutura os afetos e conflitos, porque isso tem a ver com a sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, a contribuição da Psicopedagogia é favorecer ao psicopedagogo/professor, bem como aos profissionais envolvidos com a aprendizagem humana, as vivências necessárias que permitam realizar estratégias lúdicas que amenizem as

dificuldades escolares e até eliminem o fracasso escolar apresentado pelos alunos. Compreende-se que ao estudar a aprendizagem, a Psicopedagogia busca estratégias que permitam o desenvolvimento do aprender e, ao mesmo tempo, alternativas para superar as dificuldades que se apresentam no decorrer do processo.

As estratégias lúdicas utilizadas na clínica ou no ambiente escolar pelo psicopedagogo/professor ou equipe educacional envolvida, podem propiciar aprendizagens significativas na vida do sujeito, que vão muito além do ato de ler e escrever. Essa forma diferente de ensinar favorece não só ao desenvolvimento de sua autonomia, mas de sua formação como um todo, pois se trata de um sujeito pensante, único, com possibilidades, medos, necessidades e desejos. Conforme afirma Almeida e Caierão (2017 p. 41) “[...] não há como fazer Psicopedagogia fora da perspectiva lúdica, já que o lúdico implica construção, autoria e prazer”.

O psicopedagogo tem uma função primordial nesse processo, pela sua competência para orientar todas as pessoas envolvidas no processo educativo, elencando as estratégias que contribuam para a aprendizagem significativa deste sujeito, ajudando-o a superar suas dificuldades, bem como despertar o seu desejo de aprender.

Referências

ALMEIDA, Luciana Barros; CAIERÃO, Iara. Incentivo Lúdico. In: **Revista Psique Ciência e Vida**. Edição 142. Editora Escala, 2017.

A MENTE É MARAVILHOSA. Aprendizagem significativa: definição e características. Disponível em: <<https://amentemaravilhosa.com.br/aprendizagem-significativa/>>. Acesso em: 23 jul. 2019.

BEAUCLAIR, João. **Psicopedagogia: Trabalhando Competências, criando habilidades**. 4ª ed., Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.

CAIERÃO, Iara. Hora do Jogo: a arquitetura lúdica como instrumento de avaliação psicopedagógica da criança. In: SCICCHITANO, Rosa M. J. CASTANHO, M. I. S. **Avaliação psicopedagógica: recursos para a prática**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 49-67.

CARON, Aline. **Pense Matemática**. Disponível em: <<https://www.positivoteduc.com.br/blog-pense-matematica/5-itens-bncc-para-curriculo-matematica-da-sua-escola/>>. Acesso em 12 de jun. 2019.

CHIARA, I. D. et al. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde**. Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DISTLER, Rafaela Regina. Contribuições de David Ausubel para a intervenção psicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, n. 32, a. 98, p. 191-199, 2015. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n98/09.pdf>> . Acesso em: 08 set. 2019.

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem significativa**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>> . Acesso em 14 jul. 2019.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

_____. **O saber em jogo: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica - Ensino Fundamental de Nove Anos**. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2.ed. Brasília: Leograf – Gráfica e Editora Ltda, 2007.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2009.

PINHO, Gerson S. **Escritos da Criança: O brincar na clínica interdisciplinar com crianças**. Nº 6. 2ª ed. Porto Alegre: Centro Lyda Coriat, 2001.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Alicia Fernández e a Psicopedagogia**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/alicia-fernandez-e-a-psicopedagogia/55506>>. Acesso em: 7 set. 2019.

ROSA, Jéssica Danieli Ramos da. **Psicopedagogo Institucional: contribuições de uma aprendizagem significativa**. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/14060486-Psicopedagogo-institucional-contribuicoes-de-uma-aprendizagem-significativa.html>>. Acesso em: 23 de jul. 2019.

TYBEL, Douglas. **O que é pesquisa bibliográfica?** Disponível em: <<https://guiadamonografia.com.br/pesquisa-bibliografica/>>. Acesso em jul. 2019.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WEISZ, TELMA. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

**RESUMOS
EXPANDIDOS**

AValiação DAS DIFICULDADES DOCENTES ACERCA DA MATEMÁTICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Carmen Cecilia Schmitz
Francielle Iarto da Silva
Giovana Zarpelon Bossle
Stela da Silva Alves
Patricia Kelly Wilmsen Dalla Santa Spada

Resumo

Este trabalho teve por objetivo analisar as possíveis dificuldades encontradas por docentes das séries iniciais do ensino fundamental no ensino/aprendizagem da matemática. Para tanto, foi aplicado questionário a dezessete professoras dos anos iniciais de escolas particulares e públicas de Caxias do Sul – RS. O questionário abordou aspectos sociodemográficos, perguntas sobre a formação das professoras que atuam com alunos das séries iniciais do ensino fundamental e relação de ensino aprendizagem sobre a matemática. Com os resultados deste estudo, evidenciou-se que as docentes julgam ser insuficientes as horas de ensino de matemática dedicadas à formação da pedagoga, o que acaba por interferir nos ensinamentos, em alguns casos.

Palavras-chave: Matemática. Ensino Fundamental. Ensino.

ABSTRACT

This study aimed to analyze possible difficulties by teachers of early years of elementary school in teaching/learning mathematics. For this, a questionnaire was applied to seventeen teachers of early years of private and public schools of Caxias do Sul - RS. The questionnaire addressed sociodemographic aspects, questions about the training of teachers who work with students in the early years of elementary school and the relationship between teaching and learning about mathematics. With the results of this study, it was evidenced that the teachers believe that hours of mathematics teaching devoted to education of the pedagogue are insufficient, which ends up interfering with the teachings, in some cases.

Keywords: Mathematics. Elementary School. Teaching.

Introdução

Indiscutivelmente, o ensino da matemática é um desafio em qualquer nível de ensino. Paira sobre o ensino e a aprendizagem da matemática, um estigma de que apenas professores e alunos muito inteligentes, habilidosos e competentes são capazes de obter sucesso nessa área do conhecimento. Há que se concordar que a matemática clássica, concentrada apenas aos conteúdos programáticos e sem relação com as atividades de vida diárias, traz em si, dificuldades tanto no ato de ensinar, como na abstração necessária ao aprendizado.

Ao refletir sobre algumas das dificuldades que os professores enfrentam ao ensinar os conceitos matemáticos, surge, ainda nas séries iniciais, as questões pertinentes à construção do

número, bem como a abstração seja pelos alunos típicos, com deficiência intelectual ou qualquer outro diagnóstico que impeça o aprendizado, dentro de um padrão esperado. Em vista do exposto, o objetivo desse trabalho foi avaliar as dificuldades enfrentadas no ensino da matemática, por meio de entrevista com professoras que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas de Caxias do Sul - RS.

Fundamentação teórica

Entende-se que a formação inicial de professores está inserida em um contexto mais amplo de formação, a qual traz, em seu processo histórico avanços e retrocessos. Atualmente, no Brasil, a responsabilidade pela formação do professor dos anos iniciais está centrada nos cursos de Pedagogia (ALMEIDA e LIMA, 2012). De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), o curso de Pedagogia passa a ser exclusivamente uma licenciatura, que forma docentes para atuarem na educação infantil (EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Essas duas modalidades não se farão por opção das instituições de ensino por uma ou outra e, sim, pelas duas.

Além dessas, o curso também formará docentes para o Ensino Médio na modalidade Normal (EMN) (antigo curso de magistério) e para outros cursos de Educação Profissional (EP) voltados para a educação. Incluem-se mais dois setores de atuação (gestão e produção de conhecimento) às quatro modalidades deste licenciado e, a modalidade de Jovens e Adultos para o estágio curricular obrigatório (BRASIL, 2006). Enfim, esse docente formado em um curso de Pedagogia de, no mínimo, 3.200 horas, conforme apontam as DCNP (BRASIL, 2006) e sem previsão de duração mínima em anos, passa a ter, no mínimo, oito possibilidades de atuações diferentes. Reforça-se que tudo isso em um único curso (ALMEIDA e LIMA, 2012).

Em relação aos conteúdos matemáticos presentes nos cursos de Pedagogia, não há base comum e nem apontamentos legais que direcionem o tratamento que deverá ser dado ao trabalho com os saberes disciplinares de matemática para as séries iniciais do EF (CURI, 2005). As horas de formação do Pedagogo para o ensino/aprendizagem de matemática é baixa em muitos cursos superiores, muitas vezes, representando, das 3200 horas mínimas de formação, cerca de 2%. Nesse contexto, o ensino da matemática pode ser um desafio para a professora pedagoga, uma vez que a matemática pode apresentar-se complexa em alguns conteúdos específicos.

Metodologia

O estudo caracterizou-se como transversal e a amostra foi composta por 17 professoras de séries iniciais do EF, do município de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul. A construção do instrumento e aplicação dele surgiu pela demanda da disciplina “Aquisição de Conceitos Matemáticos: Avaliação e Intervenção Psicopedagógica” do curso de Especialização em Psicopedagogia.

O questionário foi construído pela adaptação do instrumento de Matos e Lara (2015), sendo composto por 10 questões sociodemográficas e 19 perguntas sobre a formação do professor dos anos iniciais; formação para ensinar matemática nos anos iniciais; gosto pela matemática e dificuldades para ensinar a disciplina, além dos encaminhamentos dado a alunos com dificuldades de aprendizagem. O questionário foi disponibilizado no formulário Google Docs para as possíveis participantes (via mídias sociais) de setembro a outubro de 2019. Foi realizada análise estatística descritiva, apresentando valores percentuais e absolutos acerca das variáveis coletadas.

Resultados e análise

Responderam ao questionário 17 professoras, das quais 29,4% (n=5) atuam na rede particular e 70,6% (n=12) em escolas da rede pública municipal ou estadual. A formação em pedagogia foi indicada por 47,1% (n=8) das participantes, 23,6% (n=3) fizeram magistério e licenciatura plena em matemática e as demais 35,3% (n=6), magistério e licenciaturas plenas diferentes de pedagogia e matemática. A respeito do tempo de atuação no EF das docentes participantes, 47,1% (n=8) atuam de 5 a 10 anos e 52,9% (n=9) de 11 a 26 anos quando questionadas sobre a sua formação em matemática 58,5 (n=10) considera que o conteúdo visto no curso de formação não foi o suficiente para poder ensinar os conteúdos de matemática. Das participantes 29,3% (n=5) afirmaram nunca ter recebido formação continuada para o ensino da matemática, sendo três professoras da rede municipal e 2 do ensino privado.

Todas as participantes declararam não deixar nenhum assunto a respeito de matemática sem ser ensinado, mesmo com 23,5% (n=4) das participantes afirmando não conhecer os conteúdos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para as séries iniciais. Quando questionadas sobre gostar de matemática, 35,3% (n=6) responderam que não gostam, porém todas responderam que gostam de ensinar matemática e apenas uma participante disse não utilizar nenhum recurso concreto para ensinar os conteúdos.

Acerca de estabelecer as relações da vida do aluno com os conteúdos/atividades propostas na matemática, apenas uma participante referiu não ser possível, pois a situação real

das pessoas que ela trabalha é muito “complexa”. Em relação à detecção de estudantes com dificuldades, as professoras referiram utilizar estratégias como trabalho em grupos, com material concreto, explicação individualmente; já uma escola particular frente a essas condições, foi referida como não tomando nenhuma providência, o que foi indicado em uma escola estadual, também. Ainda, uma professora disse não saber as ações que a escola dispõe diante dificuldades de aprendizagem em matemática.

Considerações finais

Embora o trabalho não esteja concluído, foi possível inferir que a dificuldade, das docentes que participaram do estudo, está na quantidade de aulas que os cursos de pedagogia têm, em suas matrizes curriculares. De maneira geral as docentes afirmaram ter interesse pelo ensino de matemática e que realizam cursos de formação continuada nessa área para aprimorar sua didática/conhecimento.

Assim, frente a uma demanda de sala de aula, de uma disciplina da pós-graduação em psicopedagogia, pode-se perceber a carência nos ensinamentos acerca da disciplina de matemática, na graduação. Ao encontro disso, fica fortalecida a formação em psicopedagogia, curso que agrega conhecimentos em todas as áreas, mas preocupa-se com a matemática de maneira especial, abordando estratégias diferenciadas para a construção do número e manejo de materiais concretos.

Referências

ALMEIDA, M. B. de; LIMA, M. G. de. Formação inicial de professores e o curso de Pedagogia: reflexões sobre a formação matemática. **Revista de Ciências e Educação**. V. 18(2): 451-468, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000200014&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 31.Out.2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006. Seção I, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf . Acesso em: 31.Out.2019.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

MATOS, D. De V., LARA, I. C. M. De. Ensino de matemática: uma análise da formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais. **In: Revista Signos**, 36(2): 125-138, 2015.

UMA EXPERIÊNCIA PRECURSORA NOS BASTIDORES DO TEATRO

Clarissa Candiota
Juliana Silveira Morschbacher

Para criar
É necessário colocar-se em jogo
Jogar com seus não saberes
Só assim nasce a alegria de aprender

Resumo: Este resumo expandido relata as experiências do projeto Usina das Artes, que foi parte do programa Cidade Escola do Núcleo FECCI - Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional em Porto Alegre/RS durante o ano de 2009 e coordenado pela psicopedagoga Clarissa Candiota. São abordadas as relações de aprendizagem e a intersecção entre arte e educação, com base nos conceitos de autoria, clínica e escutar-olhar segundo Alicia Fernández.

Palavras-chave: arte; educação; relação de aprendizagem.

ABSTRACT

This expanded summary describes the experiences of the Usina das Artes project, which was part of the Cidade Escola program within FECCI, at Porto Alegre/RS, headline by psychopedagogue Clarissa Candiota. The learning relations and the intersections between art and education are discussed based on the concepts of authorship, clinic and listening-looking by Alicia Fernández.

Keywords: Art. Education. Learning relations.

Introdução

Criado em 2010 na cidade de Porto Alegre, através da FECCI, o projeto Usina das Artes viabilizou um deslocamento de coordenadora do projeto Cidade Escola¹ para uma experiência inovadora e inédita: a intervenção psicopedagógica com artistas num processo de se tornarem professores. O objetivo deste texto é relatar um novo espaço de atuação da Psicopedagogia proporcionado pela iniciativa.

Na reunião de apresentação do programa era possível descrever as linhas gerais do processo: os alunos da rede municipal de Porto Alegre recebiam o transporte até a Usina do Gasômetro, onde aconteciam as oficinas de teatro, dança e contação de histórias no turno inverso ao da escola. Durante o ano, 25 alunos participaram das oficinas três vezes por semana.

¹ No projeto Cidade Escola da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, são ofertadas oficinas no turno inverso para alunos da rede municipal de educação.

A proposta tratava de que o aluno circulasse pelo maior número de modalidades artísticas de modo a descobrir com quais ele se identificava, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades.

Os artistas que trabalhavam na Usina do Gasômetro em Porto Alegre não tinham experiência em trabalhar com o público que estava determinado pela grade curricular, o seu público era determinado pelo desejo de cada sujeito. Surgiram dificuldades porque eram acostumados a dar aulas para quem já tinha desejo por aquela oficina específica.

Os responsáveis pelas oficinas de teatro se depararam com essa nova realidade e começaram a se materializar alguns entraves na realização das mesmas. Após passar a novidade do espaço, comportamentos que aconteciam na escola começaram a aparecer no espaço das oficinas, entre eles, dificuldade com a figura de autoridade e necessidade de construir a noção de que o espaço público é de todos. Osicineiros compreendiam as situações como falta de interesse por parte de seus alunos.

Escolhas e reflexões

A escolha da profissão de ator é multifatorial, mas a regra mais rígida seguida é ser livre. Essa liberdade curiosamente impõe uma disciplina. Era difícil para o grupo de atores compreender a atitude daqueles meninos, que era lida como ausência de comprometimento. Muitas eram as queixas dos atores que ali faziam o papel deicineiros sobre as dificuldades ali encontradas. A grande maioria nunca havia tido contato com um aluno que estava presente ali por uma obrigação curricular, e não tinha tido essa experiência desde o momento em que terminaram a sua própria carreira escolar. Assim, faltava didática e o manejo sobre as relações de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, a relação de aprendizagem foi mútua: osicineiros e os alunos eram, ao mesmo tempo, aprendentes e ensinantes. Nesta união entre espaço cultural e grade curricular, havia uma primeira vez para ambos os grupos.

As reuniões eram mensais com todos educadores e nas oficinas o acompanhamento acontecia semanalmente. Em um dos encontros, o coordenador do projeto da Usina pontuou essa dificuldade, perguntando e perguntando-se sobre o que seria possível propor para que o trabalho pudesse ser produzido por outras vias, se efetuar de forma plena, espontânea e alegre. Suas preocupações se referiam às queixas dosicineiros, mas também ao modo de usufruir dos alunos.

Perante essa demanda nasceu a necessidade de um trabalho de escuta, de modo a possibilitar um espaço de pensamento sobre o que se passava na relação entreicineiros e

alunos, entre o esperado e o encontrado, entre a queixa e o fazer para viabilizar o processo de autoria de cada ator-professor.

A partir dessa escuta iniciou-se o trabalho com os atores estabelecendo novas relações e vínculos com o aprendente-ensinante que habita em cada um.

O adjetivo clínica faz referência então a uma postura, a uma ética, a um modo de ler as situações e de intervir (vir “entre”) sem interferir (ferir-entre). Também poderíamos pensar a intervenção psicopedagógica como um modo de inter-versão. Propiciar “outras” versões para o mesmo fato: pensá-las (FERNÁNDEZ, 2001, p. 50).

Neste contexto, desenvolvemos o projeto Usina das Artes em parceria com o projeto da FECCI – Fundação de Educação e Cultura do Sport Club Internacional. Fernández (2001, p. 90) descreve a autoria em sua obra “O saber em jogo” como o “[...] processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”. Esta proposta com o viés psicopedagógico abre espaço para exercitar a própria autoria, de pensar sobre o que acontece com seu próprio trabalho. Abrir espaço de escuta favorece a construção da autoria, pois na medida em que o outro fala, ele se escuta e ao escutar-se, abre-se a possibilidade para pensar sobre aquilo que está dizendo.

Como modo de sustentar a construção desse espaço esteve presente durante todo o percurso a ideia de que a aprendizagem não acontece somente por uma via, ambos os lugares carregam uma história e por isso tem coisas a ensinar e aprender. Fernández (1991) sublinha a importância de escutar-olhar, atentar para o que se repete para que algum movimento possa se produzir. Percebeu-se que a leitura daquelas atitudes dos alunos era interpretada por um olhar do aluno magoado que habitava no ator. Nas reuniões, quando se conversou sobre como havia sido para eles “ser aluno”, foi gerada a oportunidade de lembrarem-se do tempo de escola, o aluno, significar as dores, construir outra cena.

As conversas foram a oportunidade de visitar o aluno que eles foram e acessarem suas próprias histórias do tempo de estudantes. Colocar em palavras um pouco do contexto da adolescência, falar sobre as regras incompreendidas, sentimento de impotência, necessidade de fortalecimento no grupo e sentimentos próprios da idade fez com que surgisse outra compreensão sobre aquilo que se passava. Escutar e escutar-se viabilizou que se pudesse pensar que muitas vezes o adolescente não estava agredindo a eles, mas o que eles representavam por ocuparem esse lugar.

Fernández (1991) afirma que dar a palavra ao educador e escutá-lo viabiliza a abertura de um espaço que mais adiante facilmente pode levar ao vínculo entre professor-aluno. Acrescenta que fazer o convite para a reflexão sobre as dificuldades encontradas pelo educando

reorganiza o modo de intervir. Na medida em que se desdobra o trabalho percebe-se que fracasso do outro pode ser reflexo de um modo de educar, da mesma maneira em que nada está predeterminado, sempre que pensável, pode ser revisto.

Considerações finais

Nesses encontros pode-se pensar sobre quais as condições esse aluno tem quando chega num lugar novo como aquele que estava sendo ofertado. Pensar sobre que experiências anteriores esses sujeitos tinham e como eram acostumados mais com a exigência da obediência com pouco tempo e espaço para essa necessidade de construção de respeito mútuo.

As questões que surgiram foram diversas. Podemos colocar atenção especial na valorização do saber dosicineiros que estavam ali e, ao mesmo tempo, do saber dos alunos. E também como a possibilidade de os alunos ainda não terem vivido este reconhecimento dos seus saberes poderia estar dificultando o processo de estabelecimento do vínculo entre alunos eicineiros. A construção do vínculo sempre está em pauta quando se trabalha com seres humanos. Destaca-se um recorte de Fernández (1991, p. 47): “para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos”.

Abrir o leque de inúmeras maneiras de vincular ou dificuldades de se vincular foi impactante para o trabalho. Discutir que às vezes o vínculo pode causar confusão e dificuldade em ser olhado, reconhecido e se sentir cuidado. Pensar na relação com cada um e tomar um lugar de quem reconhece que aquele movimento tem uma história. Estar disponível para buscar compreender aquilo que não se tem o controle. Nessa experiência, colocar-se em cena na relação com o outro, foi um processo intenso. A partir dessa experiência, entraram em cena outras formas de construir relação: estar aberto para permitir circular o saber é constituir-se professor.

Referências

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SUJEITOS COM IMPASSES EM SUA CONSTITUIÇÃO PSÍQUICA: EDUCAÇÃO COMO ESPAÇO PARA A INVENÇÃO

Juliana Silveira Mörschbacher

Sou o intervalo
Entre meu desejo e
Aquilo que o desejo
dos outros fizeram
de mim.
(Fernando Pessoa)

Resumo: Este texto trata de uma análise dos recursos propostos e utilizados no campo escolar, para com alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista. Considerando o que é proposto tradicionalmente em educação, em publicações invadidas pelo ato médico, propõe-se servir-se de conceitos da área da Psicanálise e Psicopedagogia de modo a abrir espaço para novas alternativas. Metodologias instrutivas ignoram o sujeito aluno, mas também o sujeito professor, colocando-os num lugar de pouca ou nenhuma autoria. Essa proposta inviabiliza o olhar para a história de cada um e perguntar pelo sentido que possa estar imbricado e partir disso criar junto com o aluno novos sentidos possíveis. Neste trabalho opta-se por nomear esse público alvo da educação especial como sujeitos com impasses em sua constituição psíquica, considerando os efeitos da palavra e do olhar na relação com o aluno. Nesse processo de inclusão, propõe uma alternativa pedagógica alicerçada nas relações de aprendizagem. Tomar o aluno como enigma, estar atento para acompanhar o processo falam dessa postura ética, capaz de viabilizar o que não tem mapa, não está descrito e nem de antemão proposto, mas é da ordem da invenção... Sublinha-se o valor do espaço escolar, da pergunta, da aposta, da ética, do vínculo, do brincar.

Palavras chave: Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract: This paper brings an analysis of the suggested resources used in school for students diagnosed in the Autistic Spectrum Disorder. Considering what is traditionally proposed in education, in publications invaded by the medical field, it is suggested to use concepts from psychoanalysis and psychopedagogy in order to make room for new possibilities. Instructional methodologies don't take the student nor the teacher in consideration, putting them in a place of little to no power. This scenario makes it impossible to look at the history of each one and it's also impossible to ask for the meaning that may be imbricated there. As a consequence, it becomes even more difficult to create together with the student new possible meanings. In this paper we choose to name this special education target audience as people with impasses in their psychic constitution, considering the effects caused by words and also considering the view on the relationship with students. In this inclusion process, it's suggested a pedagogical alternative based on learning relationships. Taking the student as a puzzle and being alert to follow the process shows this ethical posture, capable of making possible what hasn't been mapped, what hasn't been described nor proposed in advance, but that is in the field of invention. The value of space is underlined, as well the questioning, betting, ethics, bonding and playing.

Keywords: Inclusion. Specialized Educational Care. Autistic Spectrum Disorder.

Introdução

O campo escolar abre inúmeras possibilidades de intervenção. A multiplicidade de histórias e desejos conferem à existência humana uma infinita diversidade nos modos de olhar. Formas de estabelecer relação com o outro, cujas escolhas causam diferentes efeitos de aprendizagem.

A pedagogia tradicionalmente opera com uma perspectiva tecnicista, exige competências e habilidades, encaminhando para um modo de ensinar e aprender em que professor ensina e o aluno aprende. O trabalho nessa perspectiva pede normalização e enquadramento, deixando pouco ou nenhum espaço para o que é da ordem do singular.

Este texto se dispõe a trazer algumas reflexões sobre colocar-se no lugar de ensinante, pensar no processo de constitui-se aluno e como essas relações muitas vezes exigem um olhar inventivo. Alunos com impasses em sua constituição psíquica indicam um desafio para o espaço escolar, pois muitas vezes colocam à prova propostas cotidianamente propostas utilizadas. Porém, quando se instaura a pergunta, abre-se para a invenção da resposta. Sublinha-se que sempre provisória e singular.

Na construção de uma educação para todos, propõe-se pensar o processo escolar sustentado por autores e conceitos de outras áreas, auxiliando a valorizar a história, a palavra e o sentido do aprender para cada aluno. Trata-se da escuta, do pensar, se pensar e a possibilidade de acompanhar processos. O que é aprender?

Aprender indica muito mais uma operação ativa, de ir lá e pegar algo no campo do Outro, do que receber passivamente algo do outro que me ensina. Não há dúvidas de que o ensino, ação deliberada de alguém que visa pôr *en-signos* alguma coisa, mas o que se aprende não está condicionado estritamente por isso (VOLTOLINE, 2011, p. 33)

Tomar o aprender como um movimento, requer implicar-se, reconhecer que os passos de um sujeito causam efeitos na relação com o outro e que o que se ensina não é o mesmo o que o aluno aprende (VOLTOLINE, 2011). Não se trata de um percurso simples ou comum, pelo contrário, a lógica de um sistema tradicional avaliativo e classificatório muitas vezes dificulta deter-se e até mesmo investir no processo singular que é o percurso do aprender.

Muitas vezes, o professor reconhece o aluno somente através da avaliação dos conteúdos, exigindo produtividade. Nesse modo de compreender o ensinar e aprender, busca-se uma orientação clara do que fazer “com esses alunos”. Encontra-se descrições nos manuais

diagnósticos, cujo efeito é a impossibilidade de olhar o sujeito. Alunos que parecem alheios ao ambiente, respondem de modo alternativo as tentativas de aproximação, marcam espaço por palavras, gestos ou objetos repetidos... convidam para retomar, repensar e inventar o que é possível ofertar como intervenção pedagógica.

Sobre palavras e seus efeitos

Na busca por um consenso, diferentes autores apresentam os manuais classificatórios, como DSM18 e CID-10.19 A CID-10, referência oficial adotada pelo Brasil, registra:

Um transtorno invasivo do desenvolvimento, definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometimento que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas: de interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo (OMS, 1993).

Compreende que formas de nomear são formas de desenhar uma silhueta, de construir uma perspectiva. Vasques (2007, p. 27-28) discute a potência da palavra na constituição das relações com o outro e o mundo: “As sensações, os afetos, a cultura, etc., inscrevem nosso corpo e o escrevem a tal ponto que podemos compreendê-lo como um texto que pode ser lido/ouvido, no qual, mudando-se o texto, altera-se o corpo, a postura ou a forma de estar no mundo”. Nessa perspectiva, optou-se pela utilização de “sujeitos com impasses em sua constituição psíquica”, por apresentar a compreensão de que a infância é tempo de processo e, portanto, tempo passível de muitas mudanças.

Com a Psicanálise, o sofrimento psíquico e a loucura deixaram de ser registrados unicamente na dimensão do erro e da falha, criando-se condições para escutar o discurso, sintoma, como uma forma particular de o sujeito dizer sua verdade. Mais do que um tipo de interação com os outros e com os objetos, falar de psicose e autismo infantil remete a uma determinada posição subjetiva. Com isso, o quadro coeso e contínuo de “sinais” preestabelecidos, oferecido pelos sistemas classificatórios, desdobra-se em diferentes imagens que surgem associadas a outros tantos aspectos. Os sintomas são (re)tramados, assumindo diferentes significações a partir da narrativa de cada sujeito (VASQUES, 2007).

Os saberes da educação

Há muitos materiais indicativos de um trabalho sistematizado, conservador e uniforme. Servem de referência à educação e fornecem sugestões claras, específicas e diretas, indicadas para serem colocadas em prática com os “alunos autistas”. Estudos que apresentam

explicitamente um modo absoluto de fazer educação. Soluções rápidas, inteiras, designam-se como corretas e científicas, buscam responder rapidamente a questões relacionadas aos sujeitos com impasses em sua constituição psíquica.

No intento de indicar a metodologia apropriada, documentos orientadores do Ministério da Educação apresentam propostas direcionadas a essas crianças e jovens em processo de escolarização. Palavras dirigidas ao professor em tom afirmativo, coercitivo, como se supõe que seja a relação com seu aluno. Cartilhas ofertam os saberes e as formas que devem ser trabalhados com os alunos.

Parte-se do pressuposto de que o diagnóstico é balizador das intervenções: “O que é fundamental que seja compreendido é que não estamos falando a respeito de um quadro muito bem definido, e que, uma vez localizado em uma criança, teremos como consequência imediata um prognóstico”. (BRASIL, 2004b, p. 13).

A abordagem a seguir baseia-se principalmente no método TEACCH – Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children: Tratamento e educação de crianças autistas e com problemas de comunicação correlatados (BRASIL, 2004b, p. 7). Trata-se de uma proposta educacional pensada como reabilitação, uma prática pedagógica tomada como aplicação de metodologias comportamentalistas. As palavras colocam-se como instrutivas e organizativas. Sublinham o controle do ambiente, das ações e dos estímulos, que devem ser escolhidos, mensurados pelo professor. Sobre a dimensão lúdica, aponta:

A experiência do brincar deve ser oferecida à criança inicialmente de forma estruturada e dirigida. [...] estímulos desnecessários no ambiente podem confundir a criança e até mesmo irritá-la. Tudo que está no espaço de aprendizado deve ter organização e sentido. (BRASIL, 2004b, p. 16).

Pressupõe-se que todos os alunos identificados como com Transtorno do Espectro Autista têm as mesmas características, como se precisassem do mesmo tipo de intervenção. Instruções sobre o modo adequado de trabalhar são direcionadas a um aprendiz inexistente, pois não há como prever as características que o aluno irá apresentar. Dessa forma, extingue-se o sujeito e a singularidade.

Nessa lógica, a exploração do meio para compreensão do mundo é entendida como necessariamente previsível: “As atividades livres, em geral, tendem a levá-las a maior isolamento, muitas vezes, a sequências intermináveis de uma mesma atividade sem sentido e também à destrutividade”. (BRASIL, 2004b, p. 17). Busca-se eliminar toda e qualquer forma sem sentido para o professor que o observa? Quais são as relações de aprendizagem esperadas?

“O ensino estruturado pode introduzir um novo repertório de competências ao mesmo tempo em que pode aumentar a autonomia com relação às atividades de vida diária, como, por exemplo, comer e vestir-se.” (BRASIL, 2004b, p. 16).

Outros olhares: contribuições da psicopedagogia

A Psicopedagogia nutre-se do desejo de compreender os caminhos, buscas, entaves, alegrias, as construções e desconstruções dos processos de aprendizagem. No desejo de compreender o lugar da aprendizagem, seja escolar ou institucional, escuta sua história, atenta o olhar, escava sentidos, constrói vínculo e se propõe a acompanhar processos. Estar atento para a singularidade de cada trajetória diz um pouco desse trabalho artesanal, de vislumbrar com o sujeito as possibilidades existentes, apostar e sustentar a aposta na aprendizagem.

Assim, contribui com conceitos tais como olhar e escuta, aprendizagem e autoria, fundamentais para que sujeitos aluno e professor se arrisquem em uma empreitada de aprendizagem, se autorizando a ocupar os lugares de aprendente e ensinante. Fernández propõe o termo *aprendentes-ensinantes* para pensar essa dinâmica: “Tal denominação, creio, dá conta do necessário trânsito entre uma postura (aprendente) e a outra (ensinante), que o sujeito deve fazer para poder aprender”. (2009, p. 131).

Intervir não é, de modo algum, a tentativa de ensinar como se deve fazer. Isso seria, segundo Alicia, interferir. Intervir é abrir espaços onde é possível escutar, olhar, pensar, constituir a alegria de criar, se responsabilizar, ser autor. A instrução indica o lugar do outro como aquele que deve obedecer. A pergunta convida aquele que escuta, a pensar. Pensar novas palavras, processo através do qual é possível abrir espaço para o subjetivo, o próprio de cada um.

Educação como espaço para a invenção

Acolher saberes de outros campos viabiliza olhar o que antes não era possível ser visto. Autores como Vasques (2007), Bernardino (2004), Kupfer (2007), Jerusalinsky (1997), apontam que os cuidados maternos primários têm íntima conexão com a constituição psíquica e o desenvolvimento, em uma relação estruturante para o sujeito. Vasques (2007) traz a reflexão de “quando nasce um filho” fazendo o paralelo do desejo imbricado na relação estabelecida com o bebê. Pergunta: “Quando nasce um aluno”?

Nasce antes de estar na escola, nasce no discurso dos professores, nasce nas antecipações que fazemos. Nasce nas formações, no que se escuta, imagina e fala destas crianças! Ser aluno decorre também de uma filiação simbólica por parte da

escola e dos professores, ato capaz de construir e sustentar o lugar desta criança como um dos nossos! A legitimidade desse processo implica o desejo e a aposta do educador e da escola. (VASQUES, 2007, p. 33).

Esse recorte é valioso para vislumbrar o lugar do professor nessa relação. Pensar “quando nasce um aluno”, traz para o campo escolar a responsabilidade de sustentar esse processo, com palavra e olhar. Esses autores sublinham o valor da escola, uma vez que uma de suas funções é o cuidado com o outro, com o olhar, com a palavra, constituindo um lugar subjetivo.

Nesse sentido, a escola tem uma responsabilidade com seus alunos, para além do conteúdo escolar, pois circunscreve um campo onde o ensinado tem valor de inscrição. Afirmam que, além do conhecimento, se produz uma marca de desejo. Esse processo possibilitará ao aluno criar com o mundo dos objetos, testá-los, descobri-los, inventá-los.

Winnicott, psicanalista infantil, nos ensina que o brincar está no campo transicional. Lugar de trânsito entre o objetivo e subjetivo. Transitar entre ambos constitui a zona de criatividade. O espaço transicional é o espaço do brincar, onde também acontece a aprendizagem. Ofertar um ambiente suficientemente bom, onde cada um, com sua história, possa habitar, pensar, constitui-se autor, abre brechas para criar novas histórias. Esse processo é fundamental e fundante para o humano, para o estabelecimento de vínculo e construção do espaço do aprender.

Nesse momento histórico, onde encaminha-se para o acompanhamento clínico, sublinha-se a potência da escola, dos pares, do espaço não protegido. Kupfer (2007) afirma que a educação terapêutica torna possível, através de um conjunto de intervenções pedagógicas, retomar o desenvolvimento global da criança, estruturação psíquica interrompida através da relação estabelecida (KUPFER, 2007).

Vasques (2007, p. 29) aponta o Atendimento Educacional Especializado como apoio, nessa perspectiva de quem toma o aluno como enigma: “Abandonar os caminhos rápidos, assumir que nosso conhecimento é limitado e colocar-se no lugar de quem não sabe tudo do outro, porque nosso aluno não é obvio, não é uma obra clara, é sempre um desafio”.

Kupfer, 2007 propõe e a educação terapêutica, aponta que por meio de atividades escolares – cantar, dançar, ler, escrever, jogar –, se constrói uma inserção na cultura, se oferta possibilidades de se colocar como sujeito produzindo laço social. Não se trata de estabelecer técnicas, mas se disponibilizar para possibilitar marcas, bordas, construir sentidos possíveis, estabelecer laços.

Considerações finais

Na lógica do trabalho estruturado, a proposta fechada, dura e linear, com orientações em tom informativo e ordenador, não oferta lugar para o sujeito, seja aluno ou professor. A repetição, a normalização e a objetivação retiram da educação sua potência criativa, inventiva.

Apona-se a possibilidade do diálogo com outras áreas como alternativa para construir outra perspectiva de trabalho. No intervalo entre o que é da história de cada e o que é ofertado, nasce a potência da educação. Como forma de abrir brechas nisso que está posto, instrutivo e direcionado, aluno e professor se dispõe à um percurso, singular de descobertas e aprendizagens.

O diálogo entre psicanálise e educação especial sublinha o viés estruturante, aponta outra direção ética, estética, didática. As margens se ampliam em um diálogo entre o escolar e a possível retomada do processo de subjetivação. O que se estrutura? O sujeito, as relações, as aprendizagens, a vida. Diz algo sobre outro jeito de se posicionar diante dos objetos, dos outros. Muitas palavras, olhar, perguntas, diálogos fazem parte, fazem borda para outras formas de ser e estar na escola, na vida. A educação como espaço para invenção de novos caminhos, se desdobra em efeitos de aprendizagem para aluno e professor, ampliando as possibilidades do existir.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e Orientações para a Educação de Alunos com Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem Associadas às Condutas Típicas**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002a.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC, SEESP, 2004a.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. Coordenação geral – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília: MEC, SEESP, 2004b.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BERNARDINO, Leda Mariza Fischer. O Psicanalista e as Psicopatologias da Infância. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINE, Rinaldo (Orgs.). **Do Livro por uma (Nova) Psicopatologia da Infância e da Adolescência**. São Paulo: Ed. Escuta, 2015.

_____. **A contribuição da Psicanálise para a atuação no campo da educação especial**. Estilos da Clínica, v. XII, n. 22, p. 48-67, 2007. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjsqfLkgfjJAhWJg5AKHSYPAcwQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.usp.br%2Festic%2Farticle%2Fdownload%2F46017%2F49642&usg=AFQjCNEWP95XkFwIscOvI825sW0QLhZv0A&sig2=wI6O2G5EYEYSIBTY2VTE_g&cad=rjt> Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **As Psicoses não Decididas da Infância: um estudo psicanalítico**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendente**: Análise de Modalidades Ensinantes em Famílias, Escolas e Meios de Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Psicopedagogia em Psicodrama: morando no brincar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

JERUSALINSKY, Alfredo. Vicissitudes e Destinos na Psicopatologia. In: KAMERS, Michele; MARIOTTO, Rosa Maria M.; VOLTOLINE, Rinaldo (Orgs.). **Do Livro por uma (Nova) Psicopatologia da Infância e da Adolescência**. São Paulo: Ed. Escuta, 2015. p. 69-100.

_____. **A educação é terapêutica?** Psicanálise e Educação. Correio da APPOA, n. 52, nov. 1997. Associação Psicanalítica de Porto Alegre. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

JERUSALINSKY, Julieta. **A Criação da Criança**: Brincar, Gozo e Fala entre a Mãe e o Bebê. Salvador: Ágalma, 2014.

_____. **Enquanto o Futuro Não Vem**: a Psicanálise na Clínica Interdisciplinar com Bebês. Salvador: Ágalma, 2002.

KUPFER, Maria C. **Educação para o Futuro**: Psicanálise e Educação. São Paulo: Escuta, 2007.

RODULFO, Ricardo. **O Brincar e o Significante**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Da Pediatria à Psicanálise**: Obras Escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

VASQUES, Carla. Uma Pequena Alexandria: os Paradoxos de Inclusão e Exclusão de Saberes de uma Biblioteca sobre a Escolarização de Alunos com Transtornos Globais de Desenvolvimento. In: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane Torezan (Orgs.). **Educação Inclusiva**: Políticas, Pesquisa e Formação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 95-111.

____. **Uma Leitura em Diagonal:** as Relações entre o Diagnóstico e a Inclusão Escolar de Sujeitos com Autismo e Psicose Infantil. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 30-42, jan./abr. 2009.

____. **Um Estrangeiro Entre Nós.** Psicanálise e Educação Especial: Diálogos em Torno da Inclusão de Crianças que Vivem Impasses em sua Constituição Psíquica. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 9, p. 25-36, 2007.

AVALIAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS INICIAIS PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA ZONA URBANA E RURAL

Aline Silva de Almeida
Patricia Kelly Wilmsen Dalla Santa Spada
Caroline Carminatti Scussiatto

Resumo: Algumas crianças apresentam consideráveis dificuldades durante o processo de alfabetização e estas se tornam obstáculos para o pleno desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, acarretando em baixo desempenho escolar. Com o propósito de evitar o fracasso neste período tão significativo que é o da alfabetização, faz-se importante conhecer como as crianças chegam para o início do ensino formal no Ensino Fundamental, pois para uma criança aprender a ler e escrever existem conhecimentos prévios que precisam ser considerados. Portanto este estudo tem como objetivo avaliar as competências iniciais para o processo de alfabetização em estudantes que estão ingressando no Ensino Fundamental em uma escola de zona rural e uma escola de zona urbana de um município do interior do Rio Grande do Sul (RS). Assim como verificar se existe diferença nas competências avaliadas em relação aos contextos de zona rural e urbana. Para atingir os objetivos previstos utilizou-se a Bateria de avaliação de pré-competências para a aprendizagem da leitura e escrita com estudantes ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas estaduais. De maneira geral, não foram verificadas diferenças de aprendizagem entre o meio urbano e o rural. Certamente o papel do psicopedagogo é imprescindível para o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, seja no acompanhamento individual, ou como orientação institucional.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura e Escrita. Aprendizagem.

Abstract: Some children have considerable difficulties during the literacy process and they become obstacles to full development of reading and writing learning, resulting in low school performance. In order to avoid failure in this significant period of literacy, it is important to know how children get to the beginning of formal education in elementary school, because for a child to learn to read and write there is prior knowledge that they need. be considered. Therefore this study aims to evaluate the initial skills for literacy process in students who are entering elementary school in a rural school and an urban school in a municipality in interior of Rio Grande do Sul (RS). As well as to verify if there is a difference in the evaluated competences in relation to the rural and urban contexts. To achieve the expected objectives, the pre-competence Assessment Battery for reading and writing learning was used with students entering the 1st year of elementary school in two state schools. In general, there were no differences in learning between urban and rural environments. Certainly the role of psychopedagogue is essential for monitoring the development of students, either in individual monitoring or as institutional guidance.

Keywords: Literacy. Reading and writing. Learning.

Introdução

As concepções acerca da educação de crianças em espaços coletivos e de escolha de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagem estão sendo revisadas na educação infantil,

orientando as intervenções em creches, até três anos de idade, e assegurando práticas às crianças de quatro e cinco anos que possibilitem a continuidade no processo de aprendizagem, sem antecipação de conteúdos pertinentes ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). No que se refere aos conhecimentos prévios para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita, deve haver uma complexa integração dos processos neuropsicológicos, linguísticos, intelectuais, além de fatores socioambientais e afetivos (BROOKS, 2013).

Acompanhar o processo de alfabetização em escolares, tanto de escolas de zona urbana, como rural, é uma preocupação constante de secretarias de educação, independentemente do tamanho do município. Um processo de alfabetização ineficiente, ou ineficaz pode perpetuar dificuldades de aprendizagem ao longo da formação do estudante, inclusive colaborando para o aumento da evasão escolar.

A hipótese das autoras é centrada na possibilidade de haver diferença entre as habilidades e competências dos estudantes do meio urbano e rural. Portanto, o objetivo desse estudo foi avaliar as competências iniciais do processo de alfabetização em estudantes que estão ingressando no Ensino Fundamental em uma escola de zona rural e em uma escola de zona urbana de um município do interior do Rio Grande do Sul (RS). Para tanto, foi utilizada a Bateria de avaliação de pré-competências para a aprendizagem da leitura e escrita - BACLE (PEREIRA e ROCHA, 2016).

Fundamentação teórica

Para uma criança aprender a ler e a escrever, há percepções e saberes que ela precisa adquirir prévia e conscientemente, como a compreensão do que é um símbolo gráfico, discriminação visual das formas das letras, percepção auditiva e consciência dos sons, das palavras e das sentenças (LEMLE, 2001). É fato que algumas crianças apresentam consideráveis dificuldades durante o processo de alfabetização, o que acaba impedindo o pleno desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, acarretando baixo desempenho escolar. Com o intuito de evitar o fracasso neste período tão significativo que é o da alfabetização, faz-se importante conhecer como as crianças chegam para o início do ensino formal no Ensino Fundamental.

A taxa de analfabetismo mostra-se mais elevada na população de zona rural, em relação à urbana. Há quarenta anos a taxa de analfabetismo rural era 2,8 vezes superior à taxa urbana (FERRARO, 2012). Em 2000 os dados do IBGE apontavam que a taxa de analfabetismo entre as pessoas acima de 10 anos continuava sendo 2,9 vezes mais elevada no meio rural, que no meio urbano. No ano de 2015, considerando pessoas com mais de 15 anos, mantinha-se

proporção maior de analfabetismo da zona rural, com nível 19,8%, em relação à zona urbana, que era de 5,9% (CENSO, 2019).

Considerando a especificidade da realidade na zona rural, o Ministério da Educação propôs a construção de uma proposta curricular para a educação no campo. Entendendo que, assim, os interesses e demandas de suas populações serão atendidos, por meio de problematizações, desafios e perspectivas das escolas em zonas rurais, segundo o seu contexto. Pois além de alfabetizar as crianças, deve-se trazer ao cenário, fatos pertinentes à realidade vivenciada e significações de leitura e escrita (BRASIL, 2012).

Evidentemente, que escolas em zona rural e urbana possuem desafios distintos, o que leva aos estudos que envolvem pesquisas nesses âmbitos. Independentemente da zona onde localizam-se as escolas, dentre as principais habilidades como competências iniciais do processo de aprendizagem da leitura e escrita, pode-se ressaltar: apropriação do sistema alfabético (conhecimento/reconhecimento do alfabeto tendo domínio sobre os nomes das letras e compreensão da relação grafema-fonema); processamento fonológico; habilidades metafonológicas (rima, aliteração, manipulação de sílabas e de fonemas); memória operacional fonológica e nomeação automática rápida de letras, dígitos, objetos e cores (CAPELLINI et al., 2017; CAPELLINI et al., 2016; OLIVEIRA, 2015; ANDRADE et al., 2014). Ainda, Pereira e Rocha (2016) citam como pré-competências ao aprendizado da leitura e escrita a maturidade perceptiva, o esquema corporal/orientação espaço temporal, o desenvolvimento motor e o desenvolvimento de linguagem.

Para a Psicopedagogia, a aprendizagem acontece considerando simultaneamente no mínimo quatro elementos, que entrelaçados e afetando-se mutuamente, compõem esse processo, são eles: organismo, corpo, inteligência e desejo (SORDI, 2009). Corroborando com a afirmação anterior, Alicia Fernández indica que a aprendizagem se dá por meio da objetividade e da subjetividade, representadas pelo organismo e inteligência, e pelo corpo e desejo, respectivamente (FERNÁNDEZ, 1990). A avaliação das competências iniciais para o processo de alfabetização, utilizando a Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a aprendizagem da Leitura e Escrita (BACLE) acaba sendo uma ferramenta capaz de classificar os diferentes níveis de aprendizado de estudantes, pois considera aspectos globais na testagem (PEREIRA e ROCHA, 2016).

Resumidamente, a BACLE tem o objetivo de avaliar a aquisição de pré-competências de leitura e escrita em crianças em final da EI e início do 1º ano de escolaridade formal. Além disso, identifica o estágio de desenvolvimento das crianças ao nível das pré-competências adquiridas para o início da leitura e escrita. Para tal, investiga as pré-competências para

aquisição da leitura e escrita através de um total de 103 exercícios no conjunto de quatro áreas: Maturidade Perceptiva (Auditiva, Visual, Dominância lateral e Reconhecimento da dominância lateral); Esquema Corporal/Orientação espaço-temporal (Identificação em Si, Identificação no Outro, Posição no Espaço Gráfico); Desenvolvimento Motor (Motricidade Fina); Linguagem (Compreensão Oral, Consciência Fonológica e Expressão Oral).

Metodologia

O estudo caracterizou-se como transversal e a amostra foi composta por alunos ingressantes no 1º ano do Ensino Fundamental de Escolas Estaduais sendo uma de zona rural e outra, urbana, no município de Nova Petrópolis, no Rio Grande do Sul. Esse trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FSG Centro Universitário, sob o parecer consubstanciado nº 3.211.210. Os pais e/ou responsáveis autorizaram a participação das crianças na pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e as crianças assentiram mediante a leitura do Termo de Assentimento e indicação da escala hedônica (apenas crianças que assinalaram o rostinho sorrindo, foram incluídas).

Para atingir o objetivo do estudo foi utilizada a bateria de avaliação de pré-competências para a aprendizagem da leitura e escrita – BACLE (Pereira e Rocha, 2016). Individualmente os estudantes foram apresentados à testagem da BACLE, e lhes foi explicado sobre os 103 exercícios no conjunto de quatro áreas: maturidade perceptiva; esquema corporal/orientação espaço-temporal; desenvolvimento motor e linguagem. Foi realizada análise estatística descritiva, apresentando valores de média, desvio padrão, valores mínimos e máximos.

Para a análise de diferença dos grupos de zona rural e zona urbana, foi utilizado o coeficiente de correlação de Sperman. Possíveis diferenças dos escores entre escolas e/ou sexo dos estudantes foram avaliados pelo teste *t* de Student, ou teste exato de Fisher. Para as análises estatísticas foi utilizado o programa estatístico SPSS 20.0 para Windows. Em todos os testes estatísticos foi adotado nível de significância de 5% ($p < 0,05$). Os testes estatísticos descritos dão sustentação matemática para os dados avaliados.

Resultados e análise

Ao todo participaram do estudo 25 crianças, sendo 56% ($n=14$) estudantes de escola da zona urbana e 44% ($n=11$) de zona rural. Em relação à maturidade perceptiva, o valor percentual geral obtido pelos estudantes da zona urbana foi de $73,2 \pm 7,3$ e os estudantes da zona rural, $73,7 \pm 9,07$; no item esquema corporal e orientação espaço-tempo, os valores percentuais gerais foram $75,6 \pm 7,2$ e $71,7 \pm 12,4$, para estudantes de zona urbana e rural, respectivamente.

Para os parâmetros de desenvolvimento motor e linguagem dos estudantes de zona urbana, os percentuais alcançados foram $67,3 \pm 13,9$ e $64,0 \pm 10,7$; enquanto que os de zona rural obtiveram os valores de $78,6 \pm 16,9$ e $59,9 \pm 13,3$, respectivamente. Em nenhum dos parâmetros avaliados houve diferença estatística entre os estudantes de zona urbana e rural, indicando similaridade entre as diferentes áreas avaliadas.

Quando os dados foram classificados pelos escores quantitativos sugeridos na BACLE, novamente não foram verificadas diferenças estatísticas entre as classificações de estudantes de zona urbana e rural. Ainda, nenhum estudante avaliado ficou classificado com nível de aquisições insuficiente (percentis entre 10 a 19) ou nível de aquisições no limite inferior (percentis entre 20 e 29).

Já, nas áreas de desenvolvimento motor e linguagem, um estudante ficou classificado em nível de aquisições em fase de intervenção (percentis entre 30 e 49), na área de desenvolvimento motor e na área de linguagem, foram 2 e 3 estudantes, em zona urbana e rural, respectivamente. Um estudante da zona rural apresentou nível de aquisição máxima, percentis entre 91 e 100, na área de desenvolvimento motor.

Considerações finais

Com a intervenção realizada nesse estudo, a diferença esperada entre os estudantes da zona urbana e rural não foi verificada. Existe a possibilidade, de por se tratar de uma cidade de pequeno porte, com população estimada em 21.353 mil habitantes (Censo, 2019), não exista uma diferenciação tão evidente entre as zonas urbana e rural, também pelo índice de desenvolvimento humano, que em 2010, era de 0,780. Dessa forma, a educação, independentemente da localização dentro do município, consegue atingir as competências e habilidades de maneira uniforme. Ainda, as pesquisadoras entendem a limitação do n amostral como um possível viés na não evidenciação de diferenças entre estudante das zonas urbana e rural.

Mesmo com os resultados relativamente satisfatórios nesse estudo, fica clara a importância de pesquisas constantes no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Caso tivéssemos identificado crianças com problemas graves de aprendizagem, considerando o teste aplicado, seria indicada a intervenção de um profissional da psicopedagogia. Assim, seria possível compreender o processo de não aprendizagem e desenvolver procedimentos efetivos para sanar as dificuldades, envolvendo outros profissionais, caso necessário.

Referências

ANDRADE, O. V. C. A., ANDRADE, P. E., CAPELLINI, S. A. **Modelo de Resposta à Intervenção: RTI: como identificar e intervir com crianças de risco para os transtornos de aprendizagem.** São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2014.

FERRARO, A. R. Alfabetização rural no Brasil na perspectiva das relações campo cidade e de gênero. **Revista Educação e Realidade. Porto Alegre**, 37(3): 943-967, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEB; 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01 /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 60 p.

BROOKS, G. The prerequisites for successful teaching and learning of literacy. **Eur J Educ.** 48(4):557-569; 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12049>>. Acesso em: 18. Out. 2019.

CAPELLINI, S. A., CUNHA, V. L. O., GERMANO, G. D. Processo de intervenção com os transtornos da leitura e da escrita: diretrizes para a identificação precoce e a remediação fonoaudiológica. In: Lamônica DAC, Britto DBO. Org. **Tratado de Linguagem: perspectivas contemporâneas.** 1ª ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2016.

CAPELLINI, S. A., CÉSAR, A. B. P. C., GERMANO, G. D. **Protocolo de identificação precoce dos problemas de leitura – IPPL.** 1ª ed. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2017.

CAPELLINI, S. A., SMYTHE, I., SILVA, C. **Protocolo de avaliação de habilidades cognitivas linguísticas: livro do profissional e do professor.** 1ª ed. rev. e atual. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2017.

CENSO DEMOGRÁFICO IBGE. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/tendencia_demografica/tabela23 Acesso em: 18. Out. 2019.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre:

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** 15. ed. São Paulo: Ática; 2001.

OLIVEIRA, J. B. A. Avaliação em Alfabetização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, 13(48): 375-382, 2005.

SORDI, R. O. Modalidade de aprendizagem: uma contribuição para a ampliação do conceito. **Revista Psicopedagogia** 26(80): 303-312, 2009.

PEREIRA, R. S., ROCHA, R. M. **BACLE – Bateria de Avaliação de Competências Iniciais para a aprendizagem da Leitura e Escrita.** 5ª ed. Viseu: A. J. Sá Pinto e Filhos Enc, Ltda, 2016.

MINI CURRÍCULOS AUTORES

ARTIGOS COMPLETOS

➤ **Adelaide Garbini Feldmann**

Graduada em Pedagogia (UPF), especialização Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos - EJA (UNB), especialização Lato Sensu em Neuropsicopedagogia Institucional (UNIASSELVI), especialização Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UPF).

➤ **Camila Michele Micoanski Fernandes**

Estudante de Pedagogia do 4º semestre, Estagiária da Escola Básica e Bolsista de Iniciação Científica da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

➤ **Denise Aparecida Martins Sponchiado**

Psicopedagoga Institucional da URI campus de Erechim; Psicopedagoga Clínica; Professora do curso de Pedagogia, Educação Física e Ciências Biológicas - URI Erechim; Mestre em Educação – UNISINOS; Presidente do Conselho Municipal de Educação de Erechim.

➤ **Evandro Weigert Caldeira**

Possui Licenciatura em Letras pela FAFRA (atual UFN) e Bacharelado em Desenho e Plástica pela UFSM. É Mestre e Doutor em Letras - Teoria da Literatura pela PUCRS. Concluiu Especialização em Supervisão e Orientação Educacional. É professor de Língua Portuguesa das redes municipais de educação de Santa Maria e de Itaara - RS. Psicopedagogo clínico e institucional (UFN).

➤ **Graziele dos Santos Hase**

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo; Pós graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade de Passo Fundo- UPF.

➤ **Iara Abreu Wrege**

Pedagoga (PUCRS, 1978), Psicopedagoga (EPSIBA,1998), Psicodramatista em Psicopedagogia (EPSIBA, 2000), Especialista em Violência Doméstica (USP,2002) e Mestre em Psicopedagogia (Colorado State University /USA, 1982). Aposentada da docência e psicopedagogia clínica (SMED e SMS/POA). Foi docente convidada em Educação (PUC/RS, FAFIMC/RS, UNIRITTER/RS, UNISC/SC). Assessora escolas privadas, secretarias de educação e psicopedagogos clínicos. Publicações e pesquisas em Psicopedagogia.

➤ **Liane Fátima Pasinato Ranzan**

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade de Passo Fundo – UPF. Formação em Psicopedagogia Clínica pela Escola Psicopedagógica de Buenos Aires – EPSIBA. Graduada em Pedagogia II Grau e Magistério pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. Experiência na área da Educação no Ensino Fundamental. Atende crianças, adolescentes e adultos na prevenção e tratamento das questões do aprender. Atua como Psicopedagoga na Associação de Pais e Amigos dos Surdos de Parai /RS – APASPI no Centro de Atendimento Educacional Especializado – CAEE. Associada Titular da Associação Brasileira de Psicopedagogia ABPP. Autora do livro “Corporeidade e aprendizagem: implicações nas experiências formativas”.

➤ **Lilian Flores**

Especialista em Psicopedagogia: Abordagem Clínica e Institucional pela Universidade FEEVALE. Especialista em Neurocognição e Aprendizagem pela Faculdade IENH. Licenciada em Pedagogia pela Universidade FEEVALE. Associada da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção RS e, na atual diretoria, integrante da Assessoria Cultural e Ação Social. Atua como psicopedagoga na Equipe Multiprofissional do Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo – SMED/NH.

➤ **Márcia Beatriz Cerutti Müller**

Doutora em Educação pela Universidade LaSalle - UNLASALLE - RS. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Feevale. Licenciada em Pedagogia, Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e em Deficientes da Audio-Comunicação pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Docente convidada no curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade LaSalle - UNILASALLE - RS. No Ensino Superior, possui experiência na Docência em cursos de graduação e pós-graduação, em Psicopedagogia. Assessoria Pedagógica, à formação de professores e acompanhamento aos acadêmicos, em especial aos acadêmicos surdos. Na Educação básica, possui experiência na Docência e Coordenação Pedagógica em Escola Especial para alunos surdos e Assessoria Psicopedagógica na área da surdez na Educação Básica.

➤ **Monica Pagel Eidelwein**

Pós-doutora pela Universidade Estadual de Campinas – NIED/UNICAMP. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Especialista em Metodologia do Ensino de Primeiro Grau na Área Sócio-Humanística e Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Feevale e Especialista em Gestão de Polos pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL. Licenciada em Pedagogia Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Docente convidada no curso de Especialização em Psicopedagogia: Abordagem Clínica e Institucional da Universidade FEEVALE. Associada da Associação Brasileira de Psicopedagogia – Seção RS e, na atual diretoria, integrante do Conselho Científico e da Assessoria Cultural e Ação Social. Atuou na Equipe Multiprofissional da Secretaria de Educação de Novo Hamburgo – SMED/NH, como assessora da Inclusão e Diversidade.

➤ **Rosana Alcantara Roth**

Assistente Social (PUCRS- 1985); Terapeuta de Família e Casal (CAIF-1994), Especialista em Violência Doméstica (USP2022); Psicopedagoga (UniRitter-2002); Mediadora Judicial (CEJUSC-2019). Trabalho em empresas como assistente social atendendo funcionários e suas famílias, gerência de benefícios, programas sociais e de saúde (1986 a 1990). Trabalho na Secretaria de Saúde de Porto Alegre como assistente social/terapeuta de família e casal em: programas de dependência química, unidades básicas de saúde, equipes de saúde mental (1990 a 2018); Trabalho atual como assistente social/terapeuta de família e casal na Associação de Aposentados da CRT em programas sociais, culturais e de saúde (2019); Trabalho como terapeuta de família e casal em consultório particular.

➤ **Rosanita Moschini Vargas**

Mestra em Educação (UFSM); Especialista em Psicopedagogia (UNILASALLE); Especialista em Infância e Família (UFRGS); Especialista em Orientação Educacional (UNINTER), Especialista em Educação Jesuítica (UNISINOS); Graduada em Pedagogia (UNISINOS). Conselheira ABPP Nacional (2017-2019); Vice- presidente da ABPPRS (2017-2019) e

Coordenadora do Conselho Científico da ABPpRS (2014-2016; 2017-2019); Membro do Grupo Didático-Psicopedagógico, coordenado por Alicia Fernández (EpsiBa). Possui experiência na área da Educação Básica e Superior, Alfabetização, Processos Inclusivos, bem como em Psicopedagogia. Assessora e Consultora Educacional. Covisora Psicopedagógica. Professora convidada nos cursos de Pós-graduação em Psicopedagogia, Educação Especial e AEE em diversas IES.

➤ **Sílvia Maria de Oliveira Pavão**

Professora da Universidade Federal de Santa Maria. Pós-Doutora em Educação. Atua nas áreas da Educação, Educação Especial, Psicopedagogia.

➤ **Susana Londero**

Psicopedagoga Clínica e Institucional Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação Voltadas a Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM 2015); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (UNINTER / 2003); Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS / 2001); Membro do Conselho da Associação Brasileira de Psicopedagogia Seção RS/ ABPp-RS (Gestão 2017-2019); Professora responsável pelo Laboratório de Informática do Colégio Padre Reus; Foi Diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Venezuela (2015/2016); Tem mais de 20 anos de experiência com Educação nos níveis básico, fundamental, médio e superior.

RESUMOS EXPANDIDOS

➤ **Aline Silva de Almeida**

Graduação em Fonoaudiologia pela Faculdade Nossa Senhora de Fátima (2013). Aperfeiçoamento em Fonoterapia pela Faculdade Nossa Senhora de Fátima (2015). Especialização em Saúde da Família pela UNA-SUS / Universidade de Brasília - UnB (2015). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário da Serra Gaúcha - FSG (2019).

➤ **Carmen Cecilia Schmitz**

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1976) e mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2001). Atualmente é professor da Universidade de Caxias do Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: matemática escolar, educação, pedagogia, educação continuada, supervisão de estágio, educação à distância e formação de professores.

➤ **Caroline Carminatti Scussiatto**

Possui graduação em FONOAUDIOLOGIA pela Universidade Federal de Santa Maria (1997). Possui especialização em FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL, PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL (2002) e ATUAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO NA ÁREA DA SURDEZ (2003). É MESTRA EM EDUCAÇÃO pela Universidade de Caxias do Sul, na linha de pesquisa LINGUAGEM E TECNOLOGIA, com pesquisa na área da EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO e cursa DOUTORADO EM EDUCAÇÃO. Atualmente é fonoaudióloga e psicopedagoga no espaço clínico CAROLINE

SCUSSIATTO - Fonoaudiologia e Psicopedagogia, realizando atuação clínica e institucional. Realiza assessoria e consultoria a instituições de ensino e cursos de formação com a comunidade escolar nas temáticas da FONOAUDIOLOGIA, PSICOPEDAGOGIA E EDUCAÇÃO: linguagem, aprendizagem, dificuldades e transtornos de aprendizagem, Educação Inclusiva, entre outros temas.

➤ **Clarissa Candiota**

Especialista em Educação, Professora, Educadora Física, Psicopedagoga Clínica com experiência em diversos projetos sociais atuando como coordenadora e implementadora destes. Atualmente é Presidente da Associação Gaúcha de Equoterapia. Em sua trajetória profissional atuou como membro do Conselho da Associação Brasileira de Psicopedagogia. Sua Especialização em Direção Pedagógica realizada em Portugal, lhe permitiu desenvolver trabalhos relacionados à orientação pedagógica para profissionais da área da educação. Realiza intervenções para adultos e crianças com dificuldade de aprendizagem com ênfase em ensino-aprendizagem. Especialista em Psicodrama na Psicopedagogia na EBPSIBA-Buenos Aires/Argentina. Realiza atendimentos como coaching clínica. Possui três publicações de livros voltados para a área da Educação, Planejamento e Pesquisa.

➤ **Francielle Iarto da Silva**

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Caxias do Sul (2012) e pós-graduação em Infância e Família pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2015). Atualmente é psicóloga clínica em consultório particular e psicóloga escolar em escolas de Educação Infantil. Tem como foco de pesquisa a Psicologia Positiva e o Vínculo mãe-bebê/educador-bebê e acadêmica do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Psicopedagogia - EaD na Universidade de Caxias do Sul, com finalização prevista para dezembro de 2020.

➤ **Giovana Zarpelon Bossle**

Possui graduação em pedagogia e atualmente é acadêmica do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Psicopedagogia - EaD na Universidade de Caxias do Sul, com finalização prevista para dezembro de 2020.

➤ **Juliana Silveira Mörschbacher**

Mestra em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGedu/UFRGS 2016). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura (NUPPEC/UFRGS). Possui graduação em Lic. em Pedagogia - Hab. em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006). É especialista em Educação Inclusiva pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007) e especialista em Psicopedagogia Clínica em abordagens Terapêutica e Institucional pelo Centro Universitário Ritter dos Reis (2009). Integrante da diretoria da ABPpRS na gestão de 2017-2019. É professora de educação básica na Rede Municipal de Porto Alegre. Tem experiência na área de Educação com ênfase em educação inclusiva.

➤ **Patricia Kelly Wilmsen Dalla Santa Spada**

Possui graduação em Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado (1999), mestrado (2003) e doutorado em Biotecnologia pela Universidade de Caxias do Sul (2008). Atualmente é professora tempo integral na FSG Centro Universitário, atuando com acadêmicos dos cursos de Enfermagem, Nutrição, Farmácia, Educação Física, Fisioterapia, Medicina Veterinária e Biomedicina. Participa do Núcleo Docente Estruturante do curso de Enfermagem e é vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da FSG Centro Universitário. Atualmente é

acadêmica do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Psicopedagogia - EaD na Universidade de Caxias do Sul, com finalização prevista para dezembro de 2020.

➤ **Stela da Silva Alves**

Possui graduação em pedagogia e atualmente é acadêmica do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Psicopedagogia - EaD na Universidade de Caxias do Sul, com finalização prevista para dezembro de 2020.