

# **PSICOPEDAGOGIA EM DEBATE II**



Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Reitor

**Luiz Mario Silveira Spinelli**

Pró-Reitora de Ensino

**Rosane Vontobel Rodrigues**

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação

**Giovani Palma Bastos**

Pró-Reitor de Administração

**Clóvis Quadros Hempel**

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

**César Luís Pinheiro**

Diretora Acadêmica

**Silvia Regina Canan**

Diretor Administrativo

**Nestor Henrique De Cesaro**

Campus de Erechim

Diretor Geral

**Paulo José Sponchiado**

Diretora Acadêmica

**Elisabete Maria Zanin**

Diretor Administrativo

**Paulo Roberto Giollo**

Campus de Santo Ângelo

Diretor Geral

**Maurílio Miguel Tiecker**

Diretora Acadêmica

**Neusa Maria John Scheid**

Diretor Administrativo

**Gilberto Pacheco**

Campus de Santiago

Diretor Geral

**Francisco de Assis Górski**

Diretora Acadêmica

**Michele Noal Beltrão**

Diretor Administrativo

**Jorge Padilha Santos**

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

**Sonia Regina Bressan Vieira**

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

**Edson Bolzan**



## CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

**Denise Almeida Silva** (URI)

Conselho Editorial

**Adriana Rotoli** (URI)

**Alexandre Marino da Costa** (UFSC)

**Antonio Carlos Moreira** (UNOESC/URI)

**Breno Antonio Sponchiado** (URI)

**Carmen Lucia Barreto Matzenauer** (UCPel)

**Cláudia Ribeiro Bellochio** (UFSM)

**Claudir Miguel Zuchi** (URI)

**Daniel Pulcherio Fensterseifer** (URI)

**Dieter Rugard Siedenberg** (UNISC)

**Edite Maria Sudbrack** (URI)

**Gelson Pelegrini** (URI)

**José Alberto Correa** (Universidade do Porto, Portugal)

**Leonor Scliar-Cabral** *Professor Emeritus* (UFSC)

**Liliana Locatelli** (URI)

**Lourdes Kaminski Alves** (UNIOESTE)

**Luis Pedro Hillesheim** (URI)

**Maria Teresa Cauduro** (URI)

**Marília dos Santos Lima** (PUC-RS)

**Nestor Henrique De César** (URI)

**Patrícia Rodrigues Fortes** (CESNORS/FW)

**Vagner Felipe Kühn** (URI)

**Rosane de Fátima Ferrari (Org.)**

# **PSICOPEDAGOGIA EM DEBATE II**

**Série Pesquisa em Ciências Humanas, v. 7**



**Frederico Westphalen**  
2012



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

**Organização:** Rosane de Fátima Ferrari

**Revisão Linguística:** Wilson Cadoná

**Revisão metodológica:** Franciele da Silva Nascimento, Rosane de Fátima Ferrari

**Capa/Arte:** André Forte

**Diagramação:** Franciele da Silva Nascimento

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).  
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catálogo na Fonte elaborada pela  
Biblioteca Central URI/FW

P969 Psicopedagogia em debate II [recurso eletrônico] / Organização [de] Rosane de Fátima Ferrari. – Frederico Westphalen, RS: URI-Frederico Westph, 2012.

131 p. – (Série Pesquisa em Ciências Humanas; v. 7)

ISBN 978-85-7796-092-7 (versão *on-line*)

1. Ciências Humanas. 2. Educação. I Ferrari, Rosane de Fátima. II. Título. III. Série.

CDU 37



URI – Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões  
Prédio 8, Sala 108  
Campus de Frederico Westphalen:  
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000  
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265  
E-mail: [editorauri@yahoo.com.br](mailto:editorauri@yahoo.com.br), [editora@fw.uri.br](mailto:editora@fw.uri.br)

Impresso no Brasil  
Printed in Brazil

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>O OLHAR DO EDUCADOR SOBRE AS DIFICULDADES, TRANSTORNOS E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>8</b>
<b>Credinara Teresinha Albarello Casagrande</b>	
<b>Livia Maria Negrini</b>	
<b>Rosane de Fátima Ferrari</b>	
<b>INVESTIGANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM O NÃO APRENDER.....</b>	<b>24</b>
<b>Eliane da Cruz Gehlen</b>	
<b>Rosane de Fátima Ferrari</b>	
<b>AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DIANTE DO MULTICULTURALISMO E DA ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FORMAL.....</b>	<b>36</b>
<b>Francieli Rossetti</b>	
<b>Luci Mary Duso Pacheco</b>	
<b>PDAH: IDEIAS, SENSações E EMOÇÕES – UM ESTUDO DE CASO.....</b>	<b>46</b>
<b>Inês Regina Chini</b>	
<b>Alessandra T. Fink</b>	
<b>DA FAMÍLIA À INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO BRINCAR NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS.....</b>	<b>64</b>
<b>Raquel Terezinha Queiroz</b>	
<b>Sara Dagios</b>	
<b>O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO JUNTO AO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR.....</b>	<b>84</b>
<b>Camila dos Santos</b>	
<b>Daiane Lazzaretti</b>	
<b>Denise Zanata</b>	
<b>O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE EDUCATIVO DA CASA FAMILIAR RURAL: UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA.....</b>	<b>102</b>
<b>Dioneia Maria Samua</b>	
<b>Carlise Inês Schneider</b>	
<b>Luci Mary Duso Pacheco</b>	
<b>PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA.....</b>	<b>120</b>
<b>Arceli Sadi Lamb</b>	
<b>Karine Braga Pereira</b>	
<b>Rosane de Fátima Ferrari</b>	

## APRESENTAÇÃO

A busca pela continuidade de estudos tem sido uma crescente necessidade, quer seja por questões pessoais e/ou profissionais. Uma das áreas de conhecimento, que tem apresentando uma grande demanda para continuidade de estudos, tem sido a área da Psicopedagogia.

A Psicopedagogia é uma área de conhecimento e de atuação dirigida para o processo de aprendizagem. Seu objeto de estudo é o ser cognoscente, ou seja, o sujeito que se dirige para a realidade e dela retira um saber. Vista no âmbito de um sistema complexo e inerente à condição humana, a aprendizagem não é estudada pela Psicopedagogia no espaço restrito da escola, ou num determinado momento da vida, posto que ocorre em todos os lugares, durante todo o tempo da existência.

O psicopedagogo é o profissional que, reunindo conhecimentos de várias áreas, torna-se habilitado para lidar com certos fenômenos relativos à não-aprendizagem. Sua função é multidisciplinar, ancorada na filosofia, na busca de encontrar as ideias de homem, de sociedade e educação implícitas em cada teoria psicopedagógica; na sociologia, busca a compreensão do tempo e do espaço sociocultural e econômico que influenciam o fenômeno educacional dos indivíduos pertencentes às classes socioeconômicas mais baixas; na psicologia, procura conhecer o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do indivíduo que aprende, sob os pontos de vista evolutivo e econômico das relações interpessoais na família e na escola; na psicolinguística e neurologia busca técnicas e métodos relativos ao desenvolvimento do pensamento e de habilidades.

A intervenção psicopedagógica assume, na atualidade, um amplo leque de tarefas: no que concerne à prevenção, detecção e orientação educativa dos alunos que apresentam desajustes no desenvolvimento ou na aprendizagem escolar, assessoramento em aspectos curriculares em elementos determinados e na elaboração de projetos globais, além de orientação escolar e profissional, sempre com o objetivo de contribuir com a qualidade da educação e torná-la acessível a todos os alunos.

O campo de atuação psicopedagógica poderá envolver organizações empresariais, instituições de saúde e educação, atuando na compreensão e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que os personagens desse cotidiano se deem conta da importância de seu trabalho, para a manutenção da saúde e sobrevivência organizacional, atuando diretamente nas relações de aprendizagem, tomando como base o desenvolvimento cognitivo do homem, que expressa uma mudança qualitativa em suas atividades.

A Psicopedagogia pode acontecer em qualquer um desses âmbitos; com intenção diagnóstica ou de acompanhamento da aprendizagem; com objetivos preventivos ou curativos; atendendo desde crianças até a terceira idade; focando nos indivíduos, nos grupos, nas instituições ou na comunidade em processo de aprendizagem sistemática ou assistemática.

Diante desta constatação, se propôs aos pós-graduandos do Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia da URI-Câmpus de Frederico Westphalen (2010-2012), estudar, discutir e experienciar através dos estágios clínicos e institucionais, temas relacionados à área de atuação psicopedagógica, os quais ora se apresentam nesta edição da Série Pesquisa em Ciências Humanas, do Departamento de Ciências Humanas.

Os estudos iniciaram-se diferenciando **Transtorno, Problema ou Dificuldade de Aprendizagem**, aprofundando **as investigações no processo de aprendizagem e sua relação com o não aprender**. Para além da teoria visualizaram-se as instituições de ensino, refletindo-se sobre as **dificuldades de aprendizagem diante do multiculturalismo e da adaptação escolar na educação formal**. Neste percurso, algumas especificidades foram evidenciadas tais como: a **Dislexia e a intervenção psicopedagógica: os caminhos do conhecer** e o **TDAH: Ideias, sensações e emoções - tudo ao mesmo tempo**.

A **participação da família na aprendizagem** foi evidenciada pelos estudiosos em Psicopedagogia, lançando olhares para **O trabalho psicopedagógico junto ao Programa Primeira Infância Melhor – PIM**.

Pensando ainda, na formação do sujeito aprendente, investigou-se **o papel do psicopedagogo no processo de formação de agricultores**, através da Pedagogia da Alternância, bem como evidenciaram-se os **Problemas de aprendizagem na educação de jovens e adultos**.

O resultado destas investigações psicopedagógicas podem ser melhor apreciados com a leitura na íntegra destes artigos. Boa leitura a todos!

**Rosane de Fátima Ferrari**  
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação  
em Psicopedagogia

# **O OLHAR DO EDUCADOR SOBRE AS DIFICULDADES, TRANSTORNOS E PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM**

**Credinara Teresinha Albarello Casagrande<sup>1</sup>**

**Livia Maria Negrini<sup>2</sup>**

**Rosane de Fátima Ferrari<sup>3</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

Várias são as teorias que afirmam, que desde o momento do nascimento já se está envolvido no processo de aprendizagem, pois se aprende a mamar, falar, andar, pensar e milhões de outras coisas que irão garantir a sobrevivência e o desenvolvimento do ser humano, portanto a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos na vida de todo o sujeito, e se isso não está acontecendo de uma maneira natural algo precisa ser revisto e até avaliado para identificar as causas ou as dificuldades que estão impedindo que essa aprendizagem consiga seguir seu curso natural.

Uma das áreas que tem como objeto de estudo o sujeito cognoscente é a psicopedagogia, cujo campo de atuação encontra-se nas dificuldades de aprendizagem, sendo o papel do psicopedagogo institucional o de contribuir com os profissionais da educação para que estes consigam desenvolver suas atividades educativas de maneira satisfatória e com um olhar diferenciado, que permita reconhecer as diferenças na aparência, nas expressões e nas atitudes de seus alunos. Olhar este de quem quer mudar, de quem quer o melhor e de quem quer o crescimento dos mesmos, é dessa visão que se quer falar, o olhar de quem quer ver a diferença e sente desejo de ajudar, é aqui que a arte do olhar se mostra fundamental e, principalmente, necessária na vida dos seres humanos.

A visão, a comunicação e a interação do sujeito com o objeto de aprendizagem são de extrema importância para este sentir-se parte fundamental no aprender e para que a construção do conhecimento aconteça. O aluno necessita deste olhar diferenciado do educador para compreender-se, sentir-se capaz e seguro de realizar suas atividades e aplicar seus conhecimentos na sua vida cotidiana.

A aprendizagem e o desenvolvimento não são iguais para todos, pois cada sujeito tem um jeito, um tempo e uma necessidade que são individuais. Enfim, são tantas as variáveis,

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Pós-Graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

<sup>2</sup> Pedagoga, Pós-Graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

<sup>3</sup> Mestre em Psicopedagogia, Professora do Departamento de Ciências Humanas.

que é imprescindível ao educador, antes de rotular seus alunos, conhecer os problemas mais comuns que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

O olhar é parte fundamental neste processo da educação que precisa ser crítico, acolhedor e construtivo para observar tudo o que é produzido e também desempenhar um papel decisivo na formação escolar do sujeito. Experiências positivas e enriquecedoras contribuem para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. No entanto, experiências de fracasso escolar, quando vivenciadas, sugerem a construção de indivíduos passivos, frustrados e até infelizes, devido à dificuldade que estes têm de trabalhar seus bloqueios, medos e angústias perante a não aprendizagem.

Porém o caminho é longo e árduo, em prol de uma educação que consiga acompanhar as evoluções que estão surgindo dia-a-dia e as constantes descobertas que a tecnologia e a ciência estão desenvolvendo a todo instante e evoluindo de maneira assustadora, porém cabe ressaltar, que a formação inicial e continuada do professorado é indispensável e peça fundamental, para que esta engrenagem torne-se capaz de preparar e acompanhar essa gigantesca evolução, haja vista que a cultura de um país passa pela mão de seus educadores.

## 1 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Vários são os processos usados pela mente para aprender, embora ainda poucos são os conhecimentos existentes sobre como isso ocorre e de que maneira a mente opera e assimila os mesmos. Para entender como o ser humano aprende é necessário que se defina primeiramente a aprendizagem, sendo que esta pode ser definida como uma mudança no comportamento, resultante de experiências e vivências adquiridas no decorrer desse processo.

Para Piaget (1995), a aprendizagem ocorre desde o momento do nascimento, os reflexos fazem parte de um mundo de descobertas, em que estes irão se transformar em comportamentos, que logo mais passarão a fazer parte de experiências e se transformarão em aprendizagem, na qual o ambiente influencia no desenvolvimento e no acréscimo do repertório de seus reflexos. Cabe ressaltar que não é só o ambiente que influencia na aprendizagem, como também a maturação do organismo como um todo, pois é indispensável que as habilidades sejam desenvolvidas em conjunto com o ambiente e possam construir as primeiras formas de aprendizagem.

[...] em cada estágio do desenvolvimento a pessoa vai construindo uma nova representação de mundo. Fazem parte dessas representações diversas estruturas cognitivas básicas as que chamou de “esquemas”. Um esquema é constituído por um

padrão organizado de comportamento que a pessoa usa para pensar e agir diante de uma situação. Assim, durante a infância, os esquemas destacam-se pelos comportamentos de sugar, morder, agitar os braços, etc. Com o crescimento e o desenvolvimento mental, esses esquemas transformam-se em padrões de pensamentos relacionados a comportamentos específicos mais complexos, indo do pensamento concreto – ver, ouvir, cheirar, sentir, provar- ao pensamento abstrato. (ANTUNES, 2002, p. 21).

O contexto familiar, os ensinamentos desenvolvidos e a aprendizagem construída pelos filhos precisam de limites, e para isso as crianças são levadas à escola para que desenvolvam aspectos essenciais de sua cultura que facilita o seu desenvolvimento social. A comunidade escolar como um todo existe, por ser este o local em que se aprende, no entanto aprender em sala de aula não é apenas copiar, reproduzir a realidade ou eleger modelos, mas sim aprendizagem escolar deve sempre desafiar seus alunos, conduzi-los e torná-los capazes de elaborar conceitos e opiniões, enfim o aluno deve ser capaz de atribuir e construir significados. Se isso não está acontecendo de uma maneira natural algo precisa ser revisto e até avaliado para identificar as causas ou as dificuldades que estão impedindo que essa aprendizagem consiga seguir seu curso natural (BOSSA, 1994).

Aprende-se a todo instante e de diferentes maneiras, não somente quando o saber está acumulado, mas sim quando este reestrutura a forma de pensar, opinar, compreender as coisas e as pessoas e conseqüentemente o mundo. Cabe ao educador perceber em seu educando pequenas mudanças, em cada atividade um restrito progresso, em cada dia uma conquista a mais, em cada transformação um novo aluno. Essa interação do sujeito com o objeto de aprendizagem é fundamental no processo de construção do conhecimento, pois o aluno necessita deste olhar diferenciado do educador para compreender-se, sentir-se capaz e seguro de realizar suas atividades e aplicar seus conhecimentos na sua vida cotidiana (ANTUNES, 2002).

Nesta perspectiva é muito importante ter um olhar diferenciado e atencioso para com os alunos, pois nos dias atuais as diferenças são constantes em todos os espaços, porém nas escolas, não é raro encontrar educadores, que consideram alguns alunos preguiçosos e desinteressados. Essa atitude não só rotula o aluno, como também esconde a prática docente, que atribui aos mesmos certos adjetivos pejorativos, por falta de conhecimento sobre o assunto em questão.

Os professores com paixão pelo ensino são aqueles que se comprometem e que demonstram entusiasmo e uma energia intelectual e emocional no seu trabalho, tanto com as crianças como com os jovens e adultos. No entanto, estes sinais evidentes de paixão têm de ser sustentados por propósitos morais claros que vão para além da mera implementação eficaz dos currículos predeterminados. Os professores

apaixonados pelo ensino tem consciência do desafio que enfrentam nos amplos contextos sociais em que ensinam, têm um sentido de identidade claro e acreditam que podem fazer a diferença na aprendizagem e no aproveitamento escolar de todos os seus alunos. Interessam-se profundamente por eles e gostam deles. Interessam-se, também, por aquilo que ensinam e como ensinam, e têm sempre a curiosidade de aprender mais sobre estes aspectos para poderem tornar-se, e continuarem a ser mais do que meramente competentes. Estão cientes do papel que a emoção desempenha na aprendizagem e no ensino na sala de aula. (ESTRELA apud DAY, 2006, p. 58).

A aprendizagem e o desenvolvimento não são iguais para todos, pois cada sujeito tem um jeito, um tempo e uma necessidade que são individuais. Enfim, são tantas as variáveis, que é imprescindível ao educador, antes de rotular seus alunos, conhecer os problemas mais comuns que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira poderá ampliar o seu horizonte de reflexões e, conseqüentemente, as suas percepções sobre os mesmos, como afirma Dorneles (2004, p. 210), “[...] há uma diversidade nas possibilidades de aprendizagens dos seres humanos: diversidade intelectual, física, corporal, de tempo, de formas, de aprender e de caminhos para aprender”.

O olhar é parte fundamental no processo da educação que precisa ser crítico, acolhedor e construtivo para observar tudo o que é produzido e também desempenhar um papel decisivo na formação escolar do sujeito. Experiências positivas e enriquecedoras contribuem para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos. No entanto, experiências de fracasso escolar, quando vivenciadas, sugerem a construção de indivíduos passivos, frustrados e até infelizes, devido à dificuldade que estes têm de trabalhar seus bloqueios, medos e angústias perante a não aprendizagem.

Se as novas reformas de ensino conseguirem estabelecer claramente esses objetivos e explicá-los à sociedade e aos professores, é possível que passem a ser olhadas de outro modo. A ideia de uma reforma qualitativa pode ser um objetivo capaz de atrair e vincular os professores e a sociedade, no seu conjunto. Pode ser um objetivo capaz de congrega muitas vontades. Acredito que a nossa sociedade e os nossos professores vão apoiar a ideia e prestar uma atenção educativa de qualidade aos milhares de crianças com dificuldades, que se encontram no sistema de ensino, pela primeira vez na história, ainda que não recebam uma formação específica adaptada às suas necessidades. (ESTEVE, 1999, p. 122).

É de suma importância avaliar o progresso do aluno, porém cabe ao professor diferenciar no momento dessa avaliação, o desempenho do mesmo, analisando não somente o valor quantitativo dos saberes que armazenou, mas também que o aluno se autoavale, perceba o seu progresso e consiga estabelecer um paralelo entre o ponto de partida e o crescimento que obteve com o auxílio do professor.

Cada aluno é único, possui suas particularidades, seu tempo e necessidades, é inútil que o professor iguale a todos usando as mesmas técnicas de ensinar e avaliar, pois se aceitamos o fato de que existem variações biológicas, também é necessário aceitar que os alunos apresentam desempenhos diferentes. É fundamental analisar o esforço, a luta e o desejo de querer aprender, pois cada aluno deve se comparar a si próprio pelas metas que alcançou, os obstáculos que superou e por fim, onde conseguiu chegar, sem se culpar ou querer se igualar aos demais colegas.

## 2 TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Muito se tem ouvido falar em aprendizagem como algo belo, maravilhoso e encantador, que conduz o aluno para o fascinante mundo da magia, do descobrir, construir e deixar-se surpreender pelo já conhecido, pois afinal, aprender é reconhecer-se, admitir-se, crer, criar e desafiar-se a fazer dos sonhos histórias visíveis e possíveis. Porém para muitos aprendizes esse mundo encantador não é visto, sentido ou até mesmo percebido dessa maneira, pois para eles as palavras soam frias e muitas vezes amargas, os cálculos são incompreensíveis, as cores parecem ofuscadas pelos olhos que até então não haviam sido instigados para o novo. Porém, se percebidos, observados e trabalhados de uma maneira diferenciada, com um olhar acolhedor e entusiasmo contagiante, irão desenvolver de uma maneira eufórica suas habilidades, decodificarão seus saberes e impulsionarão sua caminhada pelo mundo do saber, respeitando os estágios da mente, bem como sua inteligência.

Querendo ou não as crianças são rotuladas como alfabetizadas ou não alfabetizadas, se sabem ou não ler, escrever e calcular, esse conceito deve ser revisto, analisado e interpretado de maneira diferente, pois cabe ao professor, compreender os vários problemas que interferem na construção do conhecimento e afetam o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da socialização com meio em que vive, os domínios cognitivos, afetivos e psicomotores.

Para Antunes (2002, p. 34):

[...] no consenso geral, ou se sabe ler ou não se sabe. Esse reducionismo é perverso, mentiroso, pérfido, mas sobretudo perigoso. Existem níveis imensos, patamares expressivos no grau de leitura que podemos fazer. Existem pessoas que leem as sentenças com imensa dificuldade, soletrando cada sílaba, buscando com lanterna acesa o significado das palavras, outras leem com inusitada rapidez, devorando frases inteiras com gula, parágrafos imensos com veracidade.

As crianças que apresentam distúrbio/transtornos de aprendizagem não são incapazes de aprender, pois estas dificuldades não são uma deficiência irreversível, mas uma expressão biológica, orgânica e individual que requer atenção e métodos de ensino apropriados. Cabe ressaltar que distúrbio de aprendizagem não deve ser confundido com deficiência mental e o professor deve perceber as dificuldades apresentadas pela mesma, como sendo sintomas destes distúrbios/transtornos e que diante da sua persistência, necessitam de acompanhamento médico, neurológico, psicopedagógico, para então, haver um diagnóstico para o tratamento.

As dificuldades de aprendizagem são um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso da recepção, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo e presume-se que sejam devido à disfunção do sistema nervoso central [...]. (GARCIA, 1998, p. 14).

Alguns distúrbios/transtornos de aprendizagem envolvem o desempenho em leitura, escrita ou matemática, estando significativamente abaixo do esperado para a sua idade, escolaridade e inteligência, interferindo no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária, que necessitam dessas habilidades.

[...] inclusive, ainda que um problema de aprendizagem possa ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes (p. ex., déficit sensorial, retardamento mental, transtorno emocional ou social), com influências socioambientais (p. ex., diferenças culturais, instrução insuficiente ou inapropriada, fatores psicogênicos), e, especialmente, transtornos por déficit de atenção, todos os quais podendo causar dificuldades de aprendizagem, uma dificuldade de aprendizagem não é o resultado direto destas influências ou condições. (INTERAGENCY apud GARCÍA, 1998, p. 14).

Os distúrbios/transtornos da linguagem referem-se a alterações no processo de desenvolvimento da expressão e recepção verbal ou escrita, podendo envolver fatores orgânico/biológico, intelectuais/cognitivos, afetivo/emocionais, ambientais, pedagógicos, socioculturais e muitas vezes a interação entre todos esses fatores. Podem também ocorrer aliadas com outras condições como o retardo mental, distúrbio emocional, problemas sensorio-motores, diferenças culturais, mediação/interação insuficiente ou inapropriada, entre outras (FONSECA, 1995).

A ausência de linguagem dentro dos limites cronológicos esperados ou um processo de aquisição muito lento e dificultoso, podem indicar problemas no desenvolvimento da criança, sendo que o atraso na aquisição fonológica em criança até seis anos acarreta dificuldades no desenvolvimento da escrita. Considerando que os distúrbios de linguagem são alterações que

afetam todo o desenvolvimento linguístico sendo o uso da linguagem, aquisição do vocabulário, a semântica, domínio formal, sintaxe, grafemas e fonemas e os distúrbios articulatorios que são alterações no domínio fonêmico.

Como pode ser observada, a linguagem tanto falada quanto escrita, está relacionada com os chamados distúrbios da aprendizagem, podendo fazer parte deste tipo de alteração que se caracteriza por um conjunto de dificuldades associadas e, até mesmo, podendo aparecer como um distúrbio mais localizado, o que configura os chamados distúrbios específicos da linguagem. Em outras palavras, se, por outro lado, as alterações da linguagem podem fazer parte de distúrbios mais gerais do desenvolvimento e da aprendizagem, por outro lado podem também vir caracterizadas como dificuldades específicas que não se justificam pela presença de outras alterações. (ZORZI, 2003. p. 106).

Ressaltam-se também os distúrbios/transtornos da matemática, sendo que estes não devem ser confundido como uma dificuldade comum frente a mesma, pois afeta significativamente a aquisição normal das atividades aritméticas muito abaixo do esperado para a idade em crianças com inteligência normal, que não possa ser justificado por défices sensoriais ou falta de acesso de ensino formal adequado.

Dentre outros, percebe-se que nos dias atuais o número de diagnósticos de déficit de atenção e hiperatividade vem ganhando espaço deixando enormes dúvidas e preocupando pais, educadores e a comunidade escolar como um todo, por não estarem preparados ou por não saberem como trabalhar, auxiliar e até mesmo se relacionar com a pessoa que é portadora desse transtorno, sendo que não existe nenhum sinal exterior de que algo esteja fisicamente incorreto. O TDAH é um transtorno neuro-pediátrico frequente, que afeta crianças, adolescentes e adultos. Segundo Barkley (2008, p. 9):

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade é o termo atual para designar um transtorno desenvolvimental específico observado tanto em crianças quanto em adultos, que compreende déficits na inibição comportamental, atenção sustentada e resistência à distração, bem como a regulação do nível de atividade da pessoa às demandas de uma situação.

O TDAH não é um transtorno que afeta apenas o comportamento da criança. Na medida em que afeta também a capacidade para a aprendizagem, a escola precisa assumir o importante papel de organizar os processos de ensino de forma a favorecer ao máximo a aprendizagem. Para tal, é necessário que direção, coordenação pedagógica, equipe técnica e professores se unam para planejar e implementar as técnicas estratégicas de ensino que melhor atendam às necessidades dos alunos que se encontram sob sua responsabilidade.

Se comparado a um pequeno grupo de crianças que apresentam Transtornos de

aprendizagem decorrentes de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológica, existe um grupo muito maior de crianças que apresenta baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designadas como dificuldades de aprendizagem.

### 3 PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Outra vertente que é vivenciada nas escolas na medida em que as crianças crescem, são os problemas de aprendizagem de ordem emocional, que podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar e em situações diversificadas para cada aluno, pois influenciam no comportamento do mesmo, por manifestar alterações na aprendizagem modificando a condição de ser do sujeito, uma vez que esse pode sentir-se frustrado diante dos colegas, desmotivado, ou até mesmo ansioso por não conseguir participar desse processo de construção do conhecimento.

No âmbito escolar, muitas terminologias relacionadas a problemas na aprendizagem são utilizadas inadequadamente, pois existem educadores que não compreendem os significados distintos que esses termos possuem e acabam por generalizá-los, empregando de forma inadequada. Esta dificuldade que encontramos é fruto da literatura com a qual nos deparamos, que utiliza diferentes terminologias para se referir a um único tema.

Com isso, é importante que a escola trabalhe com e no coletivo, através de uma equipe multidisciplinar, a fim de identificar os problemas envolvidos no processo de ensinar e aprender, visto que estes quando identificados precocemente podem facilitar o tratamento de cada caso.

É comum a criança com problema de aprendizagem apresentar um déficit real do meio devido à confusão dos estímulos, à falta de ritmo ou à velocidade com que são brindados ou à pobreza ou carência dos mesmos e, em seu tratamento, se vê rapidamente favorecida mediante um material discriminado com clareza, fácil de manipular, diretamente associado à instrução de trabalho e de acordo com um ritmo apropriado para cada aquisição. (PAIN, 1992, p. 22).

Qualquer problema de aprendizagem implica um trabalho amplo, trabalho do professor junto à família da criança para analisar situações e levantar características, visando descobrir o que esta representando dificuldade ou empecilho para que o aluno aprenda. Sob este aspecto é importante o professor estar atento aos seus alunos, procurando interagir com

eles na intenção de saber sobre seu lado familiar, como vivem e o seu diaadia na comunidade, sendo que quando adquirida a confiança do aluno, o professor poderá desvendar possíveis problemas de sua aprendizagem.

Considera-se que os sistemas educacionais, bem como as escolas devem ser organizadas de forma que consigam atender a diversidade de seus alunos, ou seja, proporcionando condições para todos, independente de suas condições intelectuais, motoras, emocionais, sociais, dentre outras, para que os mesmos aprendam. Tudo isso implica em uma mudança de concepção a respeito da prática pedagógica do professor, ou seja, uma ação pedagógica que consiga atender as necessidades educacionais de cada um, dando-lhe condições para o desenvolvimento de todo seu potencial. Nesse sentido o ensino não pode ser homogêneo, ao contrário é de suma importância que se faça um diagnóstico a respeito da situação escolar do discente, por meio de uma avaliação pedagógica diferencial e diante disso, elaborar um currículo adequado que considere as suas limitações e valorize as suas potencialidades e individualidades, desta maneira a escola passa a ser o lugar da construção da aprendizagem como um todo.

#### **4 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM**

Não podemos negar que o cérebro é o órgão privilegiado e responsável pela aprendizagem, que é necessário conhecer um pouco de sua estrutura e funcionamento para melhor entender a sua relação e importância na aprendizagem.

Entre as relações existentes com o cérebro e o comportamento e entre o cérebro e a aprendizagem estão presentes as dificuldades de aprendizagem, que só podem ser compreendidas na interação entre os fatores intra e extraescolares, requerendo intervenções tanto no âmbito do aluno, das práticas pedagógicas, da formação de professores, quanto no âmbito de mudanças mais amplas de natureza política, econômica e social, pois se trata de uma criança normal que aprende de uma maneira diferente, embora se admita que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente às deficiências de ordem sensorial, atraso mental ou dificuldade de ordem emocional, bem como fatores de ordem extrínsecos, como condições ambientais desfavoráveis ou instrução insuficiente ou inadequada.

Sabemos que ao tratar a questão dos problemas de aprendizagem escolar temos que considerar as dificuldades da criança na escola e as dificuldades da escola com as crianças, visto que essas duas dimensões devem ser analisadas reciprocamente.

Detendo-nos um pouco nas questões relacionadas à criança, vamos distinguir entre as possibilidades de aprender e o desejo de aprender. (BOSSA, 2000, p. 22).

Sendo as dificuldades de aprendizagem o resultado dessas condições, pois os aspectos afetivos têm um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo como um todo. Compreende-se que proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, à autoestima, à confiança, ao respeito mútuo, à valorização do aluno, são algumas situações que devem ser pensadas e avaliadas pelos educadores na condução de seu trabalho (BOSSA, 2000).

Quando apresenta dificuldades de aprendizagem deve ser levada em conta sua individualidade, particularidade, ou seja, o professor precisa trabalhar com a diferença, descobrir as potencialidades de cada aluno para então partir em busca do desenvolvimento de sua aprendizagem, transformando-o em sujeitos preparados para enfrentar o mundo.

Não se trata de saber se as funções cerebrais da aprendizagem se encontram localizadas no cérebro; trata-se antes de discriminar no processo da informação o nível ou níveis neuropsicológicos e psiconeurológicos que se encontram afetados ou perturbados e que põe em causa o problema de aprendizagem. Dessa forma, e desde que sejam desenvolvidos processos de diagnósticos e programas de estimulação e de intervenção adequados, podemos atuar no processamento da informação e, nesse sentido, modificar e tornar modificáveis os resultados da aprendizagem. (FONSECA, 1995, p. 151).

As causas das dificuldades de aprendizagem variam muito de pessoa para pessoa, dependendo da situação e as razões que levam uma criança a desempenhar determinada tarefa com dificuldades em relação aos demais, cabe compreender para analisar onde está o problema e a partir daí detectar e localizar a raiz destes e muitos outros, que estão nas entre linhas e impedindo o desenvolvimento da aprendizagem.

Várias são as razões que dificultam a realização educacional de uma criança, visto que as dificuldades com linguagem, leitura e matemática são as áreas de domínio e se não estão se relacionando adequadamente, impedem-na compartilhar de informações básicas indispensáveis para o seu crescimento e desenvolvimento cognitivo, emocional e intelectual. As principais disfunções, segundo Dockrell (2000) e Fonseca (1995) ocorrem nas seguintes áreas:

Dificuldades específicas da linguagem – São dificuldades na compreensão ou na produção da fala, ou seja, algo não está certo com o seu sistema linguístico, sendo que algumas causas podem ser orgânicas como perda auditiva, vocal, estímulos precoces incorretos, em outros casos podem ser de ordem cognitiva e algumas crianças apresentam dificuldades linguísticas na ausência de cada uma dessas causas.

Um distúrbio de linguagem, é caracterizado pela aquisição, compreensão ou expressão anormais da língua falada ou escrita. O distúrbio pode envolver todos ou alguns componentes neurológicos, morfológicos, semânticos, sintáticos ou programáticos do sistema linguístico. Os indivíduos com distúrbios de linguagem frequentemente apresentam problemas no processamento de frases ou na abstração de informações significativas para armazenagem ou recuperação da memória de curto ou de longo prazo. (DOCKRELL apud ASHA, 2000, p. 58).

Dificuldades específicas da leitura - correspondem a incapacidade de reconhecer ou de compreender o conteúdo escrito, bem como o seu progresso em outras áreas já que a leitura é a via de acesso de uma variedade de informações, sendo um processo de compreensão que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos, sociais, etc. Em suma, podemos considerar a correspondência entre os sons e os sinais gráficos, através da decifração do código e a compreensão do conceito ou ideia.

É o cérebro que aprende e não os olhos e aqui teremos de respeitar os processos pré estruturados que defendem a maturação dos processos auditivos em relação aos visuais. Tal explica porque as aprendizagens da leitura e da escrita são posteriores à aprendizagem da fala, por outro lado, os sistemas corticais são especializados para satisfazer determinadas funções cognitivas, daí a assimetria anatômica dos dois hemisférios cerebrais justificando desde o nascimento a especialização da área temporal esquerda para recepção da linguagem. (FONSECA, 1995, p. 210).

Dificuldades específicas da matemática – Embora tenham poucos casos diagnosticados, as dificuldades com números podem ocorrer de diferentes maneiras e quando ocorrer nos primeiros estágios com as operações básicas de adição, multiplicação, entre outras, estas noções que serão exigidas no decorrer do processo de construção da aprendizagem com números, serão frustradas tendo em vista que a sua motivação não será suficiente para seguir adiante devido o seu fracasso inicial. Portanto cabe frisar, que muitas dessas dificuldades estão relacionadas com a metodologia usada na fase da alfabetização, que não vem de encontro com as necessidades do aluno e este não consegue realizar as associações necessárias para através destas concretizar a sua aprendizagem.

O domínio das contas com números inteiros de dígito único é uma condição necessária para posteriores aquisições aritméticas. Como esses problemas são um componente necessário de um universo aritmético mais complexo, a precisão e a velocidade com que a operação é efetuada são importantes. Vários estudos encontraram que crianças com dificuldades numéricas são mais lentas que crianças de controle de mesma idade para resolver problemas simples de adição [...]. (DOCKRELL, 2000, p. 123).

Ao educador cabe apenas perceber as dificuldades de aprendizagem que aparecem em

sala de aula, que afetam os aspectos orgânicos, neurológicos, mentais, psicológicos, acrescidos à problemática ambiental em que a criança vive. Essa postura facilita o encaminhamento da criança a um especialista que, ao tratar da dificuldade, tem condições de orientar o professor de como trabalhar com o aluno em sala de aula ou, se considerar necessário, indicar sua transferência para outra escola ou salas de recursos, que desenvolverão um trabalho diferenciado, para que esse consiga superar as barreiras que estão impossibilitando a construção do conhecimento.

Compreende-se que proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, à autoestima, à confiança, ao respeito mútuo, à valorização do aluno, são algumas situações que devem ser pensadas e avaliadas pelos educadores na condução de seu trabalho.

## **5 ATUAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Com a finalidade de colocar em prática os conceitos e teorias estudadas no decorrer do curso de pós-graduação em psicopedagogia, sendo como um dos pré-requisitos para conclusão do mesmo, o estágio psicopedagógico institucional, foi realizado com vinte seis alunos do curso normal, com duração de seis encontros, sendo estes no turno da manhã.

Num primeiro momento, a Coordenadora do Curso Normal deu as boas vindas, desejando um bom trabalho a todos, ressaltando a importância desse para que a escola pudesse desenvolver o projeto de inclusão, bem como proporcionar para esses futuros educadores um novo olhar sobre a criança, suas dificuldades e limitações que estarão presentes no decorrer da prática docente.

Na oportunidade agradeceu-se a disponibilidade da escola e a presença de todos, realizou-se a explanação do cronograma de trabalho que será desenvolvido, bem quanto as expectativas de cada um. Para dar início às atividades foi utilizado slide para a mensagem: A história de um olhar, sendo que foi dado ênfase para a leitura da mesma em voz alta. Instigou-se um debate sobre a mesma, sendo que vários alunos interagiram, expondo suas opiniões e realizando comparações com fatos do seu cotidiano. Iniciou-se com os slides a criança que não aprende na escola e a função do professor diante dessa realidade. Assistiram ao filme: O líder da classe, sendo que o debate sobre o mesmo ficou para o próximo encontro em virtude do horário.

No segundo encontro foi realizado o debate do filme, gostaram muito do mesmo pela mensagem que trazia, bem como pela atitude tomada pelo diretor de uma das escolas, entre tantas que o menino estudou, de aceitá-lo com as delimitações e necessidades e através destas

encontrar uma maneira de ajudá-lo a superar e acreditar no seu potencial. Após foi trabalhado com os slides sobre as dificuldades de aprendizagem, causas e consequências, sugestões de atividades para serem usadas em sala de aula.

No terceiro encontro foram trabalhados os slides sobre problemas de aprendizagem, causas e consequências, sugestões de atividades para desenvolver em sala de aula. Neste dia a coordenadora do curso ressaltou, no decorrer das atividades, a importância desse assunto, para um melhor aperfeiçoamento da prática docente e por ser esta uma turma privilegiada com esse novo olhar sobre a prática pedagógica.

No quarto encontro, utilizou-se a dinâmica do desenho, na qual foi dividida a turma em três grupos e solicitou-se que cada um pensasse sobre um desenho, sem comentar com os demais colegas, sendo que foi entregue uma folha de ofício para um membro do grupo e foi solicitado que desenhasse o que havia imaginado, no sinal de comando o mesmo deveria parar de desenhar e entregar a folha para o colega ao lado que iria dar continuidade a esse desenho, tentando desenhar o que havia imaginado, e assim sucessivamente até o último do grupo. Ao final da mesma, explicou-se o objetivo desta, a fim de dar ênfase nas múltiplas deficiências e as limitações que cada um possui e que estarão presentes durante a prática docente e ao analisar os desenhos produzidos com as situações do cotidiano, é possível apesar das diferenças construir a aprendizagem.

No quinto encontro iniciou-se com a mensagem: Educação, podemos fazer a diferença, sendo que foi dada ênfase sobre o olhar diferenciado que o educador deve ter sobre seus alunos. Em seguida os slides sobre APAE x Educação especial, a diferença entre ambas, ou seja, entre profissionais, metodologia de trabalho e as leis que amparam.

No sexto encontro foi realizada uma dinâmica em grupo, café colaborativo sobre: Um Dia na vida de Frederico, sendo que após a leitura da primeira parte foi realizado um debate entre os grupos e logo após responderam as questões propostas na folha, em que cada grupo explanou para os demais o trabalho realizado. Logo após foi realizada a leitura oral da segunda parte e os mesmos continuaram com o trabalho em grupo, respondendo as questões solicitadas e o debate com o grande grupo para finalizar as atividades realizadas.

Percebeu-se a partir dessa prática a importância da formação inicial do professorado, para que essa seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, pois é indispensável a mediação de professores com boa cultura e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia atuando na diversidade de pensamentos, bem como, nas diferentes formas de aprender.

Para Antunes (2002, p. 40):

Ouçá seus alunos. Converse com eles, seja econômico no dizer e ambicioso no ouvir. Se puder, grave ou anote suas sentenças, suas falas, suas opiniões a respeito do que ensina. Observe atentamente o que escrevem, faça perguntas intrigantes, lance desafios, seja um propositor de interrogações. Tenha perspicácia para perceber se você está causando transformação, se seu aluno está mudando a maneira e a qualidade de seu pensar.

Cabe ressaltar que o professor deve ter uma sólida e consistente formação inicial, que trabalhe as questões de maneira interdisciplinar e principalmente tenha o mundo do trabalho como elemento fundamental para essa formação.

## CONCLUSÃO

Quando se estuda as dificuldades de aprendizagem, percebe-se que existe uma necessidade muito grande em relação à formação de professores nesta área, tanto a nível de formação inicial, quanto à formação continuada dos educadores, a fim de que os mesmos possam realizar um trabalho efetivo no diagnóstico prévio, no encaminhamento para outros profissionais, bem como no desenvolvimento de trabalhos diferenciados.

É de suma importância para a formação permanente do professorado, que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante e indispensável o que se pretende ensinar bem como a forma de ensinar, sendo que ambas necessitam andar juntas para que o aluno estabeleça relações, conceitos e consiga de uma maneira dinâmica e lúdica desenvolver suas potencialidades e construir a aprendizagem.

É de suma importância, na formação permanente do professorado, torná-los protagonistas e responsáveis por suas ações e desenvolvimento das mesmas, nas instituições escolares, na realização de projetos de mudança e de inclusão. Porém o ritmo acelerado de vida e a longa jornada de trabalho na qual o professor esta inserido, por vezes acaba tirando a motivação necessária ao bom desempenho de suas funções enquanto professor, sendo que essa profissão exige uma extrema doação capaz de ir além das adversidades cotidianas de suas vidas para a promoção da prática educativa e conseguir atuar de modo que seus educandos possam sentir-se dispostos para aprender e expor as dificuldades que estão presentes no contexto escolar.

Cabe ressaltar, que nos dias atuais é de suma importância a formação continuada do professorado, para melhorar a qualidade do trabalho docente, que implica em instaurar e fortalecer processos de mudanças no interior das instituições formadoras, respondendo aos

entraves, bem como aos desafios percebidos, sendo necessário que o professor passa a ser um mediador entre o conhecimento e o educando, que sua ação educativa se desenvolva e proporcione aos alunos com dificuldades de aprendizagem a construção do conhecimento de uma maneira mais sutil e prazerosa, sendo que sua tarefa não se limitar somente na abordagem dos conteúdos curriculares, mas busque assegurar aos alunos a aquisição do saber, atuando de modo a perceber como ocorre o aprendizado e as eventuais dificuldades encontradas pelos mesmos neste processo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: exercícios clínicos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOSSA, Nádya Aparecida. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BOSSA, Nádya Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artmed, 2000.

DOCKRELL, Julie. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes médicas sul, 2000.

ESTEVE, José M. **Profissão professor: mudanças sociais e função docente**. Portugal: Porto, 1999.

ESTRELA, Maria Teresa. **Profissão docente: dimensões afetivas e éticas**. Areal, 2010.

FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

GARCIA, Jesus Nicásio. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# INVESTIGANDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM E A SUA RELAÇÃO COM O NÃO APRENDER

**Eliane da Cruz Gehlen<sup>1</sup>**  
**Rosane de Fátima Ferrari<sup>2</sup>**

## INTRODUÇÃO

Está sendo cada vez mais comum, encontrar pais e professores apreensivos em função do não aprender, do não devolver os conhecimentos da forma esperada pela escola. Em geral a escola é muito normativa e defende que para aprender é obrigatório seguir regras e ponto final, como se todos fossem iguais. Diante deste contexto buscaram-se informações bibliográficas, que contribuam para um melhor entendimento sobre o tema: “Investigando o processo de aprendizagem e a sua relação com o não aprender”, tendo como ponto de partida a Educação Contemporânea, onde o processo de aprender se modifica constantemente, exigindo, cada vez mais, momentos de pesquisa e reflexão, para assegurar o direito de forma igualitária a todos os educandos.

Neste sentido surgem questionamentos tais como: Como aprender mais e melhor? O que Ensinar? Como definir parâmetros de qualidade? Quais são os objetivos? Para quem estamos Ensinando ou quem é o nosso educando? Como aprendem? e Por que não estão aprendendo?

Uma das áreas que buscam respostas a estes questionamentos é a Psicopedagogia, que no Brasil ocorre através da especialização, utilizando recursos das várias áreas do conhecimento, propõe-se a compreender o ato de conhecer, o de aprender e, conseqüentemente, o de ensinar, preocupando-se em detectar as causas pelas quais o sujeito não aprende ou está inadaptado.

## 1 A PSICOPEDAGOGIA COMO ALIADA ÀS QUESTÕES DO SABER E NÃO SABER

A psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana; seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio \_ família, escola e sociedade \_ no seu

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia Anos Iniciais e Ensino Médio pela Universidade de Passo Fundo Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela URI – Campus Frederico Westphalen \_ roelen@mksnet.com.br

<sup>2</sup> Mestre em Psicopedagogia pela UNISUL. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – rosane@uri.edu.br.

desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da psicopedagogia. (CÓDIGO DE ÉTICA DA ABPP, Cap.1, art.1º, 1993)

Os primeiros Centros Psicopedagógicos foram fundados na Europa, em 1946, por J. Boutonier e George Mauco, com direção médica e pedagógica. Estes Centros uniam conhecimentos da área de Psicologia, Psicanálise e Pedagogia, onde tentavam readaptar crianças com comportamentos socialmente inadequados na escola ou no lar e atender crianças com dificuldades de aprendizagem apesar de serem inteligentes (MERY apud BOSSA, 2000, p. 39).

Na década de 70, surgiram, em Buenos Aires, os Centros de Saúde Mental, onde equipes de psicopedagogos atuavam fazendo diagnóstico e tratamento. Estes psicopedagogos perceberam um ano após o tratamento que os pacientes resolveram seus problemas de aprendizagem, mas desenvolveram distúrbios de personalidade como deslocamento de sintoma. Resolveram então incluir o olhar e a escuta clínica psicanalítica, perfil atual do psicopedagogo argentino (Ibid., 2000, p. 41).

Jorge Pedro Luis Visca foi o divulgador da psicopedagogia, no Brasil, Argentina e Portugal. No Brasil, é considerado um dos maiores contribuintes da difusão da psicopedagogia, criador da epistemologia convergente, linha teórica que propõe um trabalho com a aprendizagem, utilizando-se da integração de três linhas da Psicologia: Escola de Genebra - Psicogenética de Piaget (já que ninguém pode aprender além do que sua estrutura cognitiva permite), Escola Psicanalítica - Freud (já que dois sujeitos com igual nível cognitivo e distintos investimentos afetivos em relação a um objeto aprenderão de forma diferente) e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Rivière (pois se ocorresse uma paridade do cognitivo e afetivo em dois sujeitos de distinta cultura, também suas aprendizagens em relação a um mesmo objeto seriam diferentes, devido às influências que sofreram por seus meios socioculturais) (VISCA, 1991, p. 66).

Em seu livro Clínica Psicopedagógica, Jorge Visca (1987) apresenta várias atitudes a serem utilizadas pelo psicopedagogo, que podem ser entendidas como atitudes capazes de levar o aprendiz à operatividade, à mudança de uma determinada situação, à aprendizagem.

A psicopedagogia busca as razões das dificuldades do ato de aprender considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões. Diante da elaboração dessa intervenção é possível evidenciar um hipotético estudo de caso, que tem como objetivo avaliar e conhecer os problemas de aprendizagem e elaborar intervenções de forma que possa sanar essas dificuldades. Preocupando-se também com o não aprender.

Sara Paim (1981) fala que as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas crianças

não indicam que elas sejam menos capazes, mas se deve aos sistemas escolares, que continuam muito presos às técnicas de ensino e a uma transmissão mecânica dos conhecimentos já prontos e acabados.

Na maioria dos casos, as crianças continuam entrando e saindo das escolas sem aprender a pensar. Mesmo aquelas que são aprovadas.

De acordo com a Associação Brasileira de psicopedagogia, resumidamente, podemos dizer que o psicopedagogo é um profissional da educação e da saúde, que, por sua formação interdisciplinar, estaria apto, auxiliado por especialistas, a sondar, diagnosticar, analisar, tratar, acompanhar, auxiliar, criar, pesquisar, restaurar todas as questões ligadas aos processos de aprendizagem, motivado por verdadeiro amor e profundo respeito.

O psicopedagogo tem o papel de devolver ao “aprendente” o prazer pelo aprender, é um profissional que pode analisar, avaliar, compreender e trabalhar com o indivíduo que aprende. Que terá conotações diferenciadas porque, se de um lado delimita a ação psicopedagógica, de outro, estabelece uma amplitude ligada às questões que envolvem ensinar e o aprender.

Por fim, as palavras de Alicia Fernandez (1991), ressaltam o papel do psicopedagogo, quando diz que ele deve construir espaços onde a autoria do pensamento seja possível.

Entre as funções e atribuições do psicopedagogo, destacam-se construir espaços para o saber, prevenir, preparar e acompanhar o processo de aprendizagem do indivíduo; diagnosticar, atuar junto ao indivíduo e ao grupo, avaliando e propondo situações de prevenção, tratamento e terapia; pesquisar e estudar os processos de aprendizagem; criar métodos, modelos e técnicas psicopedagógicas.

## **2 APRENDER OU NÃO APRENDER... EIS A QUESTÃO?!**

No problema de aprendizagem, existem três formas de manifestação individual: dificuldade de aprendizagem como sintoma, inibição cognitiva e dificuldade de aprendizagem reativa (FERNANDES, 1999).

A dificuldade de aprendizagem, como sintoma, toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, ocasionando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade de forma inconsciente, sendo a nível do inconsciente, não se manifesta de forma direta, sendo necessário uma investigação sistemática, recorrendo a história de vida pessoal do sujeito. Em todo sintoma há uma mensagem implícita, com códigos pouco ou nada comunicáveis. Podemos relacionar o

sintoma, com a febre, pois ela nos dá um “sinal” que algo não está bem, e devemos investigar a causa. O sintoma ocupa uma função positiva (FERNANDES, 1999).

Quando uma criança apresenta um problema de aprendizagem tem o desejo de aprender, porém o que lhe falta é lhe proporcionarem situações de aprendizagem adequada. O aprisionamento da inteligência é feito unicamente pelo próprio indivíduo, e cabe a ele, libertar-se, ocorrerá quando ele permitir. Externamente, poderemos ajudá-lo, mostrando que é capaz, que as coisas podem melhorar que existem coisas boas a ser descobertas, que a culpa não é dele, que existem potencialidades....

É mais comum encontramos sintomas de dificuldades na aprendizagem, do que inibições cognitivas, pois a inibição tem a ver com a evitação ao contato com o objeto do pensamento, não há apenas uma alteração na forma de pensar (alteração e omissões de letras, discalculias), mas sim o sujeito simplesmente evita o pensar e o aprender.

Segundo Sara Pain (1981), a aprendizagem é um processo que permite a transmissão do conhecimento de outro que sabe a um sujeito que vai chegar a ser sujeito, exatamente através da aprendizagem. Ela acredita que a tarefa principal no diagnóstico dos problemas de aprendizagem é resgatar o amor, pois a autora defende que, o processo de aprendizagem passa pela ativação das instâncias do corpo (estrutura física e sensorial), do intelecto (estruturas cognitivas) e do desejo (estruturas inconscientes e motivadoras). O não aprendido seria, portanto, um desequilíbrio destas estruturas.

É importante ressaltar a diferença entre o saber e o conhecimento, o saber dá poder de uso, que se dá na interação com o outro, já o conhecimento ocorre de forma indireta ou impessoal que pode ser adquirido através de livros e máquinas.

Antes a educação era modeladora, cujo objetivo era apenas treinar e transmitir valores, sem levar em conta o desejo do aluno. Conforme estudo psicanalítico surge uma nova prática educativa, não repressiva e respeitadora do desejo do aluno, onde se passa a considerar o “aprender pela satisfação” e não “aprender pela coerção”, onde o processo de ensino aprendizagem se torna mais prazeroso e conseqüentemente mais significativo.

De acordo com esta linha de pensamento acima citado, onde tiver dois sujeitos com igual nível cognitivo (intelectual) e diferentes investimentos afetivos em relação a um objeto, tais sujeitos aprenderão de forma diferente. Para psicanálise, a dimensão afetiva tem influência decisiva na aprendizagem e no desenvolvimento humano.

Piaget (1896-1980) defende que a aprendizagem não é a mesma para todos, Ela depende do estágio de desenvolvimento atingido pelo sujeito, pois deve haver uma exigência de certos domínios para que seja possível construir certos conhecimentos.

O foco principal de Piaget é o sujeito epistêmico, indivíduo no seu processo de conhecimento, que se dá através da equilibração. Diante de uma situação problema, instala-se uma situação de desequilíbrio, ou desadaptação, que irá mobilizar uma necessidade, uma ação, diante dessa situação entra em ação a assimilação e a desacomodação, para que as estruturas se desenvolvam, e por meio da acomodação, o sujeito é capaz de solucionar o problema, retomando o equilíbrio perdido, reequilibrando-se.

O desenvolvimento da inteligência se estrutura em quatro períodos de pensamento (sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto e operacional formal). Cada um deles é marcado por avanços intelectuais, que acompanharão a criança ao longo de seu desenvolvimento, até a juventude.

A afetividade influencia positiva ou negativamente os processos de aprendizagem, acelerando ou atrasando o desenvolvimento intelectual. A aprendizagem irá ocorrer na relação entre o que se sabe e o que o meio físico e social oferece e sem desafios não há porque buscar soluções, mas se as questões forem muito distantes do que se sabe, não há porque buscar novas sínteses. Sendo assim, prestaremos atenção, porque de certa forma entendemos, o que está sendo apresentado, há um significado e representa uma novidade, aliada ao que já era conhecida, a atenção será despertada.

Não basta o meio ser provocativo, se for algo alheio ao sujeito, este deve ser capaz de se sensibilizar com os estímulos oferecidos e reagir a eles.

Dr. Mel Levine (2003), em um capítulo de seu livro: Educação Individualizada, fala sobre Uma Mente de Cada Vez, que visa a identificação dos padrões individuais de aprendizado, explicando de que forma pais e professores podem estimular o potencial de uma criança, vencendo as suas fraquezas, e o quanto este tipo de ensino produz satisfação e realização, dizendo não a frustração e fracasso.

Sendo único, o cérebro de cada ser humano, é fato que existirão tipos diferentes de mentes. E mentes diferentes, aprendem de maneiras diferentes (...) algumas mentes são estruturadas para criar sinfonias e sonetos, enquanto outras estão preparadas para construir pontes, rodovias, computadores, projetar aviões (...) “(Mel Levine). Educar a emoção é importante, mas essa educação deve estar pautada no conhecimento profundo dos problemas com o Controle da Percepção-Recepção e Expressão como cada criança aprende. Atualmente, muitas crianças e jovens apresentam problemas com o controle da Percepção – Recepção e Expressão, e não têm a menor noção dos seus problemas internos, pois não se conhecem.

Se autoconhecimento é a palavra chave para a educação emocional, conhecer como cada criança pensa, sente, reage e aprende é dever dos pais e dos educadores.

A emoção das crianças muitas vezes é descontrolada, em função delas não conseguirem corresponder às expectativas dos adultos, por não conhecerem como funcionam suas mentes, sofrendo desgaste de sua autoestima, sentindo-se mal consigo mesmos, pagando um preço absurdo por terem nascido com um determinado tipo de mente. Isentos da culpa, possuem cérebros que, de alguma forma, não atendem as necessidades de soletrar, escrever de modo legível, calcular com rapidez, etc.

O aprendizado se torna um problema para elas, pois as escolas se apegam a uma filosofia de educação “tamanho único”, sem identificação de padrões individuais de aprendizagem.

De uma forma ou de outra, todas as mentes possuem suas especialidades e fragilidades. Cada um de nós é dotado de circuitos inatos. Todos nós vivemos estruturados para nos destacarmos em uma área e fracassarmos em outra. Felizmente, descobrimos e nos dedicamos a boas combinações entre nosso tipo de mente e nossas atividades na vida.

As fraquezas podem ser concertadas, buscando forças. Às vezes as mesmas ameaças que podem atingir seu filho na terceira série, podem se transformar em elogios quando ele estiver na fase adulta. Pois os perfis do neurodesenvolvimento não são como fósseis ou computadores, eles são recuperáveis! Os gêneses são poderosos, mas não nos impedem de trabalhar nossas próprias deficiências, especialmente se decidirmos que vale a pena trabalhar nelas.

Para Wallon (1891-1934) que estudou a afetividade geneticamente, os acontecimentos a nossa volta estimulam tanto os movimentos do corpo quanto a atividade mental, interferindo no seu desenvolvimento. A pessoa é resultado da integração entre afetividade, cognição e movimento. O que é conquistado em um destes conjuntos interfere nos demais.

A criança nasce com um equipamento biológico, que poderá se desenvolver no meio social, ou tolhê-lo, de acordo com as experiências vivenciadas, havendo uma relação complementar e recíproca entre fatores orgânicos e socioculturais. Pois somos seres integrados no campo afetivo, cognitivo e o movimento, sendo que acontecimentos que nos afetam e fazem sentido para nós, ficam retidos na memória com mais facilidade, a construção do sentido, passa pela afetividade, por isso é difícil reter algo novo, quando isso não nos afeta.

Vygotsky (1896-1934) diz que devemos entender o aspecto emocional para compreender o funcionamento cognitivo, pois o afeto interfere na cognição e vice-versa. A própria motivação para aprender está associada a uma base afetiva, é necessário entendermos que a motivação não é espontânea. Está aí o diferencial do educador, que consegue captar de que maneira seu aluno se motiva, buscando mecanismos para que ocorra aprendizagem

significativa. Considerando que a atenção, no processo de desenvolvimento, passa de automática para dirigida, sendo orientada de forma intencional e estreitamente relacionada com o pensamento, ela também sofre modificações conforme o meio cultural, que acaba por orientá-la, a atenção e a memória se desenvolvem de maneira interdependente, num processo de progressiva intelectualização. Uma criança pequena constrói memórias por imagens, associando uma a outra, no decorrer de seu desenvolvimento ela passa a fazer essa relação conceitualmente, pela influencia e pelo domínio da linguagem (componente cultural mais importante), por tanto uma memória relacionada às aprendizagens vai se definindo com o tempo, durante o seu desenvolvimento.

Embora a aprendizagem que ocorre antes da chegada da criança à escola seja importante para o seu desenvolvimento, Vigotsky atribui um valor significativo à aprendizagem escolar que, no seu dizer, "produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança" (1987, p. 95).

Em seu livro: *Inteligência Aprisionada*, Alícia Fernández (1991), relata que a dificuldade para aprender seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueamento das possibilidades de aprendizagem de um indivíduo e, a fim de ilustrar essa condição, utiliza o termo inteligência aprisionada.

Para a autora, a origem das dificuldades ou problemas de aprendizagem não se relaciona apenas à estrutura individual ou orgânica da criança, mas também à estrutura familiar e escolar em que a criança está vinculada. Faz necessário saber qual o significado que o aprender ocupa no imaginário do sujeito e sua família; o não aprender é realmente um sintoma, ou é uma resposta reativa ao meio socioeducativo; posição do sujeito frente à questão do ‘ não dito’ do “ oculto” e do secreto.... Pois muitos sujeitos, a partir de organismos deficitários, puderam aprender e até ser brilhantes em sua profissão.

Foi Alícia Fernández (1991), que introduziu os conceitos de ensinantes e aprendentes na educação. Para ela, a função educativa inicia no seio familiar, e os modelos de aprendizagens absorvidos aqui se estenderão por todas as relações sociais do indivíduo. Defende a teoria do vínculo afetivo como parte integrante do processo de construção do conhecimento, colocando a família, a escola e a sociedade como agentes do saber, e o processo de aprendizagem como influenciado diretamente pelas atribuições simbólicas de significação do aprendente.

Seguindo a linha de pensamento, a autora acima citada, refere-se à aprendizagem como um processo de autoria individual, que diz respeito a cada aprendente, sendo assim o aluno não é ensinado, e nem o professor lhe faz aprender. O próprio aluno aprende. A partir

do momento em que ele aplica os conhecimentos, ocorre uma mudança real e permanente no seu comportamento, por exemplo, como sabemos que uma criança realmente aprendeu a andar de bicicleta? Quando ela consegue andar sozinha, sem a ajuda de ninguém.

Aprender não trata-se de uma tarefa meramente cognitiva, este processo está carregado de subjetividade, envolvendo, como já foi dito anteriormente, a vontade, e o desejo que são os “motores” para que ocorra a satisfação que resulta no prazer da autoria de seu conhecimento, como forma de pertencimento e construindo conhecimentos resulta em construir-se como sujeito pensante.

Alicia Fernández diferencia fracasso escolar, problema de aprendizagem e deficiência mental. Para ela no fracasso escolar “a criança não tem um problema de aprendizagem, mas eu, como docente, tenho um problema de ensinagem com ele” (FERNANDEZ, 1994). O problema de aprendizagem pode ser um sintoma de outros conflitos ou ainda uma inibição cognitiva, e a deficiência mental tem incidência pequena na população.

É de suma importância fazer a distinção entre o que é Dificuldade de Aprendizagem do que é um Transtorno de Aprendizagem, para isso, vejamos o que se caracteriza em um Transtorno.

Transtorno é um termo usado para indicar a existência de um conjunto de sintomas ou comportamentos clinicamente reconhecíveis, associados, na maioria dos casos, a sofrimento e interferência com funções pessoais (CID - 10 1992, p. 5).

Moojen (1999) afirma que, ao lado do pequeno grupo de crianças que apresenta Transtornos de Aprendizagem decorrente de imaturidade do desenvolvimento e/ou disfunção psiconeurológica, existe um grupo muito maior de crianças que apresenta baixo rendimento escolar em decorrência de fatores isolados ou em interação. As alterações apresentadas por esse contingente maior de alunos poderiam ser designados como “dificuldades de aprendizagem”. Participariam dessa conceituação os atrasos no desempenho escolar por falta de interesse, perturbação emocional, inadequação metodológica ou mudança no padrão de exigência da escola, ou seja, alterações evolutivas normais que foram consideradas no passado como alterações patológicas.

Ao lado da definição proposta pelo CID - 10, apresentados a análise realizada por Moojen (1999) sobre o conceito de Transtornos de Aprendizagem, a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - IV). O termo Transtorno de Aprendizagem situa-se na categoria dos Transtornos geralmente diagnosticados pela primeira vez na infância ou adolescência, sendo classificado em Transtorno de Leitura, Transtorno de Matemática e Transtorno da Expressão Escrita. Os Transtornos de Aprendizagem são

diagnosticados quando o desempenho de indivíduos submetidos a testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita está significativamente abaixo do esperado para a idade, escolarização e nível de inteligência.

Se o assunto em questão é Aprendizagem e não Aprendizagem, verificar como andam as avaliações faz-se imprescindível para o bom entendimento deste processo.

Gardner (1995) faz uma distinção entre avaliação e testagem. A avaliação, segundo ele, favorece métodos de levantamento de informações durante atividades do dia a dia, enquanto que testagens geralmente acontecem fora do ambiente conhecido do indivíduo sendo testado. Segundo Gardner, é importante que se tire o maior proveito das habilidades individuais, auxiliando os estudantes a desenvolver suas capacidades intelectuais, e, para tanto, ao invés de usar a avaliação apenas como uma maneira de classificar, aprovar ou reprovar os alunos, esta deve ser usada para informar o aluno sobre a sua capacidade e informar o professor sobre o quanto está sendo aprendido

No que se refere à educação centrada na criança, Gardner levanta pontos importantes que sugerem a necessidade da individualização, pois considerando que os indivíduos têm perfis cognitivos tão diferentes um dos outros, as escolas deveriam ao invés de oferecer uma educação padronizada, tentar garantir que cada um recebesse a educação que favorecesse o seu potencial individual.

Este autor também enfatiza a necessidade de avaliar as diferentes inteligências em termos de suas manifestações culturais e ocupações adultas específicas. Assim, a habilidade verbal, mesmo na pré-escola, ao invés de ser medida através de testes de vocabulário, definições ou semelhanças, deve ser avaliada em manifestações tais como a habilidade para contar histórias ou relatar acontecimentos.

Por tanto, para avaliar o sujeito quanto as suas estruturas de conhecimento, requer um conhecimento e investigação na totalidade do ser, e possibilitar a ele uma avaliação justa, dentro daquilo que é possível “devolver”. Levando em considerações as suas estruturas e pequenos avanços. Para avaliar o aprendente, é necessário avaliar o ensinante, diante do que ele conseguiu apreender, olhar e escutar da historicidade do aluno.

## CONCLUSÃO

São visíveis as inúmeras soluções que a Psicopedagogia vem trazendo para a questão do não aprender, sendo que esta está focada principalmente na aprendizagem, em consonância com o desenvolvimento humano. Neste sentido, vem contribuindo, não apenas com a escola,

com indivíduos e com instituições, mas com a melhoria da educação como um todo.

Uma vez que a formação do psicopedagogo abrange conhecimentos de diversas áreas e conta também com a contribuição de outros profissionais, pode-se realizar um trabalho global que visa investigar o processo melhorado da aprendizagem, o fato educativo e suas consequências.

A sociedade tem traçado o perfil do aluno, da personalidade esperada, e quem não atende a tais requisitos, por ser diferente, recebe rótulos e perde a chance de receber uma educação que priorize as habilidades e competências necessárias ao seu desenvolvimento integral. As crianças chegam à escola possuindo ritmos diferentes, comportamentos inadequados em função do meio em que se inserem, trazendo anos de vivências permissivas e chocando-se com o aprendizado formal das escolas, há também aquelas que possuem atraso no desenvolvimento de suas funções neuropsicológicas, são chamadas de “crianças problemas”, de “crianças fracassadas”, disléxicas, hiperativas, agressivas, etc. Esses “problemas” estão tornando-se parte da identidade da criança, que está perdendo a sua identidade, ela passa a ser sua dificuldade. Desta forma, ao passar pelo portão da escola, a criança assume o papel que lhe foi atribuído e tende a correspondê-lo. Porém, ao conceder este rótulo à criança, não se observa em quais circunstâncias ela apresenta tais dificuldades (ela está assim e não é assim). Isso não é apenas uma diferença terminológica, ela revela uma possibilidade de mudança.

Alicia Fernández (1991) fala de um enfoque clínico que significa preocupar-se com os processos inconscientes e não somente com a patologia, fazer uma escuta particular do sujeito possibilitando não apenas encontrar as causas do não aprendizado, mas organizar metodologias que facilitem a aprendizagem e o desempenho escolar.

Não se deve tratar o não aprender como problema que nunca poderá ser resolvido; antes disso, deve-se encarar como desafio que faz parte do próprio processo de aprendizagem. Em muitos casos, os profissionais da educação não conseguem transpor o conhecimento ensinando para a realidade do aprendente, passando de problema de aprendizagem a problema de “ensinagem”. A família, por sua vez, também é responsável pela aprendizagem da criança, já que os pais são os primeiros ensinantes e as “atitudes destes frente às emergências de autoria do aprendente, se repetidas constantemente, irão determinar a modalidade de aprendizagem dos filhos” (FERNÁNDEZ, 2001). Mas é na escola que as questões referentes a não aprendizagem se revelam, já que a sua função de existência é a serviço das necessidades da comunidade na qual esta inserida. Caberá a esta instituição “abraçar” a causa, juntamente com a família, fazendo os encaminhamentos necessários, se for o caso.

Afinal, de quem é a culpa, se a aprendizagem não está ocorrendo da forma esperada?

Jorge Visca (1991) Sara Paín (1999) e Alícia Fernández (1990) podem dialogar com esta questão, trazendo alguns esclarecimentos, pois eles acrescentam que há profunda relação entre aprendizagem, desenvolvimento, afetividade, aspectos sociais, emocionais, biológicos e genéticos, mudando o foco das dificuldades no aprender para um conjunto pluricausal de fatores. Então, se a aprendizagem acontece em um vínculo, se ela é um processo que ocorre entre subjetividades, nunca uma única pessoa pode ser culpada. Alicia Fernández nos lembra que “a culpa, o considerar-se culpado, em geral, está no nível imaginário” (FERNANDEZ, 1994) e coloca que o contrário da culpa é a responsabilidade. Para ser responsável por seus atos, é necessário poder sair do lugar da culpa.

Porém se faz necessário, antes de transmitir conhecimentos, provocar em seus alunos o desejo, a vontade de aprender, envolvendo-os e se envolvendo no processo de aprendizagem. “O desejar é o terreno onde se nutre a aprendizagem” (FERNANDEZ, 2001).

“O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKY, 1987, p. 101).

É exatamente esse novo olhar, multifocal, que permite vislumbrar causas da não aprendizagem antes não cogitadas, e principalmente superá-las.

O tema abordado neste artigo é fascinante, pois há inúmeras teorias que explicam porque o homem conhece e como se dá este processo, mas é muito difícil explicar porque o homem ignora, não há uma epistemologia da ignorância, encontramos apenas o que se situa entre a estrutura cognitiva e a simbólica. Penso que o foco é admitirmos que não sabemos tudo, e que a escola boa é aquela que admite não saber tudo, é aquela que aceita o erro do aluno e é capaz de passar do “ erro’ ao conhecimento. Valorizando as potencialidades que o sujeito possui, através da paciência pedagógica, para que no momento certo, a aprendizagem se revele.

## REFERÊNCIAS

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CÓDIGO DE ÉTICA DA ABPp. **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 12, n. 25, p. 36-37, ABPp, 1993.

DA ASSUNÇÃO, Elisabete José & Maria Teresa Coelho. **Problemas de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1995.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: a Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEVINE, Mel. Uma mente de cada vez. In: LEVINE, M. **Educação individualizada**: motivação e aprendizado sob medida para seu filho. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

MOOJEN, S. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: RUBINSTEIN, E. (Org.). **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

NOFFS, Neide de Aquino. **Psicopedagogo na rede de ensino**: a trajetória institucional de atores-autores. São Paulo: Elevação, 2003.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia Clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

# AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DIANTE DO MULTICULTURALISMO E DA ADAPTAÇÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO FORMAL

**Francieli Rossetti<sup>1</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>2</sup>**

## INTRODUÇÃO

O presente artigo é o relato de uma experiência de estágio institucional em psicopedagogia que busca analisar a importância do processo de assimilação do multiculturalismo e da adaptação escolar no processo de ensino aprendizagem, levando em consideração as dificuldades de aprendizagem que se relacionam aos temas citados, sendo também amparados por conceitos teóricos.

O estudo tem como objetivo ressaltar as dificuldades de aprendizagem que ocorrem devido à influência do multiculturalismo e da adaptação escolar na educação formal, tendo como questões norteadoras do mesmo, como o multiculturalismo pode ocasionar a dificuldade de aprendizagem? Como a adaptação escolar pode ser relevante na dificuldade de aprendizagem? E como amenizar os efeitos da adaptação escolar e do multiculturalismo na educação formal?

A dificuldade de aprendizagem é um processo que pode ser desencadeado por vários motivos e que impede o ser humano de realizar com exatidão o processo de ensino-aprendizagem, e este possui fatores que podem ser externos ou internos, sendo basicamente classificados em dificuldade de aprendizagem, as quais ocorrem por problemas metodológicos, dificuldade de adaptação escolar entre outros, e os transtornos de aprendizagem que têm características neurológicas, sendo passivos de tratamento, mas não de cura.

Neste contexto apresenta-se a figura do psicopedagogo que tem por objetivo geral trabalhar de forma intensiva na verificação e tratamento dos problemas de aprendizagem. O seu trabalho no contexto institucional baseia-se no trabalho com professores e demais profissionais no caso do trabalho em escola, sendo observador e articulador dos trabalhos desenvolvidos.

---

<sup>1</sup> Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. francielerossetti@hotmail.com

<sup>2</sup> Orientadora. Doutora em Educação. Professora do departamento de Ciências Humanas da URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

## 1 DESENVOLVIMENTO

Ao nos referirmos à importância do processo de ensino-aprendizagem logo nos deparamos também com um processo que pode surgir em consequência deste que é a dificuldade de aprendizagem, e esta possui inúmeras causas e entre elas estão a metodologia, a dificuldade de adaptação escolar e também as questões de relacionamento em sala de aula.

Há uma relação muito presente entre o multiculturalismo e a adaptação escolar com as dificuldades de aprendizagem, sendo que para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de forma sólida o aluno precisa sentir-se bem no ambiente de sala de aula. Segundo Bossa (2000, p. 35) “é assim que deve ser a aprendizagem escolar: um processo natural e espontâneo, mais até, um processo prazeroso. Descobrir e aprender devem ser um grande prazer. Se não é, algo está errado”.

As dificuldades de aprendizagem são comuns no processo da educação formal, sendo que estes podem ter inúmeras causas e entre elas está o problema das relações humanas, sendo que todos os seres humanos estão predestinados a viver em sociedade, mas algumas pessoas possuem uma maior dificuldade em conceber esta ação. O processo de adaptação escolar é algo peculiar e que exige do professor e da escola um olhar diferenciado, tendo em vista que uma adaptação tranquila pode evitar sérios problemas mais tarde.

O termo ADAPTA-SE, se buscado nos dicionários da língua portuguesa será traduzido por acomodar-se ajustar-se, adequar-se dentre outros. Podemos pensar também em um mimetismo, a harmonia dos animais com o meio, como um camaleão ou uma borboleta. Mas, estes sinônimos não traduzem a intensidade dos sentimentos que se passam nos novos frequentadores da escola, sejam eles de qual idade forem. (SACCHETTO, 2012).

É sabido que cada ser humano é diferente tanto em aspectos físicos quanto psíquicos, no entanto a instituição escolar enquanto profissionais precisam perceber e orientar o aluno que por algum motivo não esteja conseguindo realizar com facilidade sua adaptação escolar, tendo em vista que este processo pode ser essencial para um bom rendimento escolar, além de evitar problemas psicológicos que venham a surgir como reflexo deste processo.

O multiculturalismo é um importante desafio no processo da educação formal, tendo em vista que além de ser algo que engrandece a educação, este mesmo processo desencadeia inúmeras diferenças culturais que atuam também no ritmo de aprendizagem, tendo em vista que em alguns casos o ritmo de vida dos cidadãos reflete em seus desempenhos escolares.

No caso de alunos maiores que mudam de escola, por exemplo, o processo de

adaptação pode ser mais complexo do que com os alunos menores, tendo em vista que o processo de socialização pode ser algo muito difícil para algumas pessoas principalmente em caso de adolescentes que por sua vez encontram-se cheios de medos e expectativas.

Em relação ao multiculturalismo devemos levar em conta que a etnia pode também influenciar no processo de ensino aprendizagem. Conforme diz McLaren.

Embora a integração multiétnica, multirracial e multicultural não seja produto exclusivo do trabalho escolar, a escola pode tornar-se um espaço privilegiado dessa integração. Com a internacionalização da economia, com as constantes migrações e com a globalização das comunicações, o número de referências culturais a disposição do aluno é cada vez maior. A educação multicultural e intercultural procura familiarizar as crianças com as realizações culturais, intelectuais, morais, artísticas, religiosas, etc. de outras culturas, principalmente das culturas não dominantes. As crianças que não apreendem a estudar outras culturas perderão uma grande oportunidade de entrar em contato com outros mundos e terão mais dificuldade de entender as diferenças; fechando-se para a riqueza cultural da humanidade, elas perderão também um pouco da capacidade de aprender e de se humanizar. (MCLAREN, 1997, p. 16).

Inúmeros são os fatores que podem acarretar um processo de dificuldade de aprendizagem, mas os reflexos podem ser sentidos por um longo período, visto que na maioria das disciplinas ocorre uma programação de conteúdos programáticos sequenciais, onde se o aluno não compreender cada passo do processo certamente não irá assimilar a disciplina, e conseqüentemente poderá ocorrer uma reprovação.

A educação atualmente tem evoluído muito no que diz respeito à identificação dos problemas de aprendizagem, sendo que hoje sabe-se que não existem pessoas sem capacidade, mas sim pessoas com habilidades diferentes para a realização das tarefas.

Os problemas de aprendizagem estão presentes na maioria das salas de aula, e o professor precisa estar atento a esse processo, pois é através da observação que é possível identificar possíveis problemas enfrentados pelos alunos e assim encaminhar ao profissional habilitado para o tratamento dos mesmos, sendo que o melhor tratamento é a identificação precoce do problema.

O multiculturalismo em sala de aula é algo muito importante para o desenvolvimento humano, visto que retrata a importância da convivência em sociedade, sendo que a sala de aula não deixa de ser uma comunidade que é representada por alunos que geralmente são oriundos de diversos lugares e que trazem consigo uma bagagem composta de vivências e histórias que são importantes para o processo de relações humanas.

Multiculturalidade quer dizer a “biodiversidade” da sociedade humana (SEMPRINI, 1999). Este é um conjunto complexo, não linear de sociedades,

estabelecendo entre elas, historicamente, linhas por vezes muito polarizadas, como é o caso de sociedades desenvolvidas e subdesenvolvidas, civilizadas e primitivas. O termo tem pretensão ostensivamente contrária ao eurocentrismo que busca, sobretudo por conta da prepotência do conhecimento e do mercado liberal, impor-se como pensamento único. (DEMO, 2004, p. 159).

Sabemos que a forma de convivência em sociedade tem mudado muito ao longo do tempo, e a cada dia as pessoas têm se relacionado menos, utilizando basicamente os meios tecnológicos para se comunicar e deixando a vida social de lado, portanto cabe à escola mediar este processo tendo em vista que a sala de aula é um dos poucos lugares onde se estabelece uma verdadeira relação de sociedade, onde ocorrem trocas de ideias, debates e construção do conhecimento.

O processo de socialização que é proporcionado pela escola, no entanto, é fundamental para gerar a segurança necessária ao aluno, pois a escola é a primeira convivência social do ser humano fora da família e este processo precisa ser coordenado de forma a proporcionar um relacionamento saudável e sucessivo já que a partir da escola o aluno passa a compreender o processo social como algo importante para a sua vida.

A relação interpessoal é algo que engrandece o desenvolvimento humano tendo em vista que as diferenças que existem geram uma reflexão sobre a importância de cada ser humano ser único e insubstituível em seu contexto.

Ao mesmo tempo em que a escola tem o objetivo de formar para a vida ela também desempenha um importante papel no que se refere à formação integral do ser humano e esta formação passa por percalços que desencadeiam em algumas dificuldades de compreensão do processo integral.

A compreensão da aprendizagem reside na medida em que podemos envolver vários aspectos: neurológicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos e outros. Uma abordagem única ou disciplinar não daria conta da complexidade que envolve o fenômeno. (ZILIO, 2011, p. 29).

A educação formal é conceituada por níveis de ensino que iniciam na educação infantil e se estendem até o ensino superior, e sua base de trabalho é voltada à formação integral do ser humano baseando-se em um trabalho coletivo e multidisciplinar que visa desenvolver um trabalho de ensino-aprendizagem.

Sendo um processo contínuo a educação necessita de meios que estimulem o ser humano a continuar na caminhada de estudos, sendo que a escola tem papel fundamental no processo de cativar seus alunos, tendo em vista que aulas diferenciadas podem contribuir para o bom andamento do processo letivo.

A construção do conhecimento é algo que abrange muito mais que simplesmente aprender um conteúdo, é construir uma cidadania consciente através da criticidade, assim a escola deve ser um espaço de formação que contemple o aspecto global, proporcionando o desenvolvimento da cidadania através da criticidade e da autonomia.

A interação social é fundamental para o desenvolvimento da educação e precisa ser trabalhada de forma a atender e contemplar todos, buscando assim o amplo processo da inclusão social e o respeito às diferenças.

Vivemos em uma sociedade multicultural caracterizada pela miscigenação de povos, que contribui para um enorme leque cultural que abrange da culinária às formas de expressão que são características de cada região ou cultura.

Uma turma multicultural exige de seus professores um empenho maior no que diz respeito aos métodos de ensino, tendo em vista que a aplicação dos conteúdos deve beneficiar a todos os alunos.

As formas de desenvolvimento humano focam sua finalidade no aprender a viver em sociedade e também na preparação para o trabalho, tendo em vista que muito cedo os jovens já têm que ter definida a profissão que pretendem seguir, e este processo depende de um amadurecimento e também do apoio e do direcionamento dos adultos e neste processo a escola desempenha um papel fundamental.

A adaptação escolar tem fundamental importância para o bom andamento das atividades escolares, portanto este processo requer uma atenção especial para que o desenvolvimento ocorra de forma saudável e em benefício do aluno, tendo em vista que o futuro do aluno na escola depende de seu bem estar.

As formas de trabalho na educação formal giram em torno das mais diversas formas de metodologia e baseiam-se na fundamentação teórica que pede o desenvolvimento dos conteúdos programáticos que precisam ser trabalhados ao mesmo tempo em que precisam ser adaptados à realidade da turma em questão.

O ritmo de aprendizagem de cada aluno é diferente e precisa ser respeitado pelo professor visto que os processos metodológicos estão disponíveis para facilitar o trabalho em sala de aula, uma vez que determinados alunos possuem um aprendizado mais visual e outros mais auditivos, por exemplo, estes processos precisam estar claros para o educador.

Ser educador é algo que proporciona a quem o faz uma enorme satisfação quando ocorre a percepção do processo de ensino aprendizagem acontecendo de forma natural, e esta satisfação pode se tornar uma preocupação quando o processo não ocorre de forma eficaz e a partir daí torna-se necessário que o educador busque formas de trabalho que proporcionem a

melhoria do processo de aquisição do conhecimento.

O processo multicultural quando existente em sala de aula proporciona um enorme leque de possibilidades de trabalho e esta peculiaridade torna o processo de ensino aprendizagem mais completo e profundo.

O trabalho com a valorização humana precisa acontecer diariamente em sala de aula uma vez que o aluno precisa estar consciente de que cada ser humano é diferente e que possui sua importância sendo insubstituível no mundo independente de classe, cor ou religião.

O desenvolvimento humano é um processo diário e contínuo na vida do ser humano tendo em vista que cada pessoa aprende desde o princípio da vida até o seu final, sendo a educação um processo necessário para a evolução do ser humano em todos os aspectos.

As formas de evolução humana se direcionam na linha do desenvolvimento físico, psíquico e também intelectual e estes precisam andar juntos no processo de evolução tendo em vista que o desenvolvimento humano deve ocorrer de forma integral.

O bom desenrolar do processo da educação formal deve-se também ao trabalho diário da instituição de ensino que deve propiciar a seus educandos um ambiente acolhedor e receptivo para que o processo de adaptação escolar aconteça da forma mais impactante possível, tendo em vista que a receptividade da escola pode fazer com que os alunos possam adaptar-se de uma forma natural.

Devido aos altos níveis de desenvolvimento que vêm ocorrendo na esfera mundial o processo de aproximação dos povos e nações tem se tornado a cada dia mais frequente e neste processo o acesso à educação formal também tem se tornado, a cada dia, mais acessível à população.

A educação é baseada no desenvolvimento integral do ser humano e tem por função primordial formar para a vida, e neste processo os meios são utilizados para trabalhar com todos os alunos, mas, no entanto é sabido que as salas de aula são multiculturais e que os níveis de desenvolvimento são diferenciados e isso faz com que em muitos casos o educador tenha que buscar formas diferenciadas de trabalho que venham ao encontro das principais necessidades dos alunos.

Ao realizar um trabalho diferenciado no que diz respeito ao processo multicultural, é necessário que se leve em consideração que a diversidade em sala de aula é um processo inclusivo que precisa ser trabalhado com muita responsabilidade.

A dificuldade de aprendizagem atualmente é algo que se encontra muito em destaque na mídia tendo em vista que os estudos voltados a esta área estão avançando de forma satisfatória, mas infelizmente não há um entendimento deste processo por parte de muitos

professores, tendo em vista que a falta de informação leva, em muitos casos à rotulação dos alunos ou até a mesmo a um diagnóstico precoce do processo de dificuldade de aprendizagem sendo taxada de transtorno em diversos casos.

A ansiedade em relação ao não aprendizado do aluno leva a instituição escolar a buscar ajuda, e neste processo é preciso estar claro que nem toda a dificuldade de aprendizado é sinônimo de transtorno, tendo em vista que as dificuldades de aprendizagem podem estar ligadas a problemas de metodologias, por exemplo, e que são passageiras, já em casos de transtornos os problemas podem perdurar por toda a vida, no entanto é importante ter um parecer de um psicopedagogo e demais profissionais antes de gerar qualquer expectativa em relação ao aluno.

A Psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente deve atuar não só no âmbito escolar, mas alcançar a família e a comunidade, esclarecendo sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, para que possam compreender e entender suas características evitando assim cobranças de atitudes ou pensamentos que não são próprios da idade. (SAMPAIO, 2011).

As dificuldades de aprendizagem atualmente se encontram em evidencia tanto no ambiente escolar como na sociedade em geral, visto que o tema tem estimulado muitos estudiosos a pesquisar sobre o assunto e a buscar informações que são importantes para novos conhecimentos sobre o mesmo.

As causas das dificuldades de aprendizagem são inúmeras, e felizmente a comunidade escolar e a sociedade têm olhado para elas de uma forma mais atenta, visto que este tema está constantemente exposto na mídia, sendo que se criou um enorme leque em torno principalmente dos transtornos. O avanço no sentido de estudos sobre as dificuldades de aprendizagem tem beneficiado muitos alunos, uma vez que antigamente acreditava-se em incapacidade e hoje estudos apontam que o que ocorre são diferenças de habilidades, e comprovou-se que todos os seres humanos possuem capacidade de aprender.

A experiência de estágio institucional proporcionado pelo curso de pós graduação em psicopedagogia me desafiou a buscar novos meios de trabalhos que são voltados a diagnósticos de dificuldades de aprendizagem que vão além da sala de aula.

Busquei através dessa experiência aprofundar os meus conhecimentos na área psicopedagógica, já que havia em mim um grande propósito ao escolher esta pós graduação para realizar, visto que atualmente o tema dificuldades de aprendizagem encontra-se presente nos temas ligados à educação. Ao procurar dar continuidade aos meus estudos busquei algo

que me completasse e, mais ainda, que pudesse dar continuidade a minha formação acadêmica que é a Pedagogia.

O processo de estágio institucional em psicopedagogia deu enfoque a problemas ligados às dificuldades de aprendizagem, visto que este tema atualmente tem estado presente em diversos debates entre educadores e demais profissionais ligados à área da educação.

O presente estágio tinha por objetivo trabalhar a psicopedagogia institucionalmente, visando buscar alternativas de trabalho que pudessem ajudar no processo de ensino-aprendizagem demonstrando importância do psicopedagogo em diversas áreas.

Escolhi uma instituição de ensino que trabalha com a formação para o magistério em nível médio para a realização do trabalho, visto que desta instituição saem profissionais formados para a atuação em sala de aula.

Ser psicopedagogo é mais que uma formação é uma opção de vida, visto que se trabalha com pessoas que em alguns casos já se encontram desanimadas por não conseguirem um resultado satisfatório no processo de ensino aprendizagem, e isso torna o profissional mais que um auxiliar, uma esperança em dias melhores.

Ela conclui seu expressivo trabalho concordando com a Associação Brasileira de Psicopedagogia, que define, resumidamente, o psicopedagogo como um profissional da educação e da saúde, que, por sua formação interdisciplinar, estaria apto, auxiliado por especialistas, a sondar, diagnosticar, analisar, tratar, acompanhar, auxiliar, criar, pesquisar, restaurar todas as questões ligadas aos processos de aprendizagem, motivado por verdadeiro amor e profundo respeito. (ZILLIO, 2011, p. 9).

A experiência adquirida com o estágio institucional foi algo muito importante na minha formação visto que foi através dele que conclui o quanto é importante a presença do psicopedagogo enquanto profissional para auxiliar as instituições de ensino nos processos ajuda no desenvolvimento integral da instituição.

O estágio realizado com a turma do magistério foi algo muito diferente e importante na minha formação, não só acadêmica, mas pessoal tendo em vista que este tipo de experiência meche não só com a formação, mas principalmente com a emoção visto que ao ver os objetivos concretizados é prazeroso ver que com dedicação e amor é possível mudar a vida do outro fazendo com que o semelhante possa usufruir da beleza da vivencia humana.

A construção do conhecimento é algo conquistado diariamente e permanentemente e se dá em boa parte pelas relações humanas que são fundamentais nos processos de desenvolvimento, tendo em vista que os relacionamentos que se estabelecem tornam a bagagem de conhecimento maior e mais sólida.

Através de experiências novas é possível a cada dia aumentar o conhecimento e, além disso, fazer com que boa parte das pessoas passe a ver o mundo com outros olhos, e isso é a constatação desta dimensão cultural que embeleza o nosso meio de vivências.

A alienação que cega a população faz com que em muitas vezes passamos a ver somente a linha capital, esquecendo-nos da visão humana que é a principal causa da existência do mundo, mas infelizmente o contingente capitalista tenta a toda prova impor suas normas de vivência fazendo com que as pessoas vivam pelo ter e não pelo ser.

A educação tem papel fundamental no processo de desmistificação do processo alienatório que a sociedade passa, pois é através da escola que a mudança pode começar tendo em vista que os profissionais da educação precisam diariamente lutar em prol da libertação das visões capitalistas focando na visão humanista em busca de uma sociedade mais humana e menos ambiciosa.

A multiculturalidade expressada em sala de aula é algo peculiar e importante, tendo em vista que a escola representa a sociedade e esta é baseada na miscigenação de povos o que a torna fundamental no processo de valorização humana.

O psicopedagogo possui papel fundamental nesta luta pela valorização humana tendo em vista que o trabalho com o ensino-aprendizagem e com as dificuldades de aprendizagem, em muitos casos, passam por problemas ligados às visões e convicções humanas.

## CONCLUSÃO

Os processos de ensino aprendizagem que ocorrem em sala de aula muitas vezes não decorrem de um caminho reto e predestinado, em muitos casos há percalços provocados pelas dificuldades de aprendizagem que por sua vez têm como causas inúmeros processos e entre eles encontram-se a adaptação escolar e os processos multiculturais existentes nas relações escolares e estes precisam ser trabalhados de forma a amenizar seus reflexos que podem ocorrer durante uma vida inteira se não identificados e tratados a tempo.

O multiculturalismo e a adaptação escolar, quando não tratados de forma correta em sala de aula, podem acarretar problemas de aprendizado, visto que quando não há um ambiente propício para aprender o processo não ocorre de maneira linear, tendo em vista que quando o aluno não se sente bem por algum motivo fica desestimulado a aprender.

Um ambiente acolhedor faz toda a diferença no processo de ensino aprendizagem, além de um profissional docente atento ao processo, pois educar é mais que repassar

conteúdos, é estar atento aos acontecimentos da sala de aula, é buscar ajuda, quando necessário, de outros profissionais, tendo em vista que a educação não trabalha sozinha.

## REFERÊNCIAS

BOSSA, Nádía. **Dificuldades de Aprendizagem: O que são? Como Trata-las?** Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Cachoeira do Sul/RS: Editora Livraria São Paulo, 1993.

CASSIA, Erica. **O Papel Social da Escola.** Disponível em: <[www.recantodasletras.uol.com.br](http://www.recantodasletras.uol.com.br)>. Acesso em: 02 abr. 2010

DEMO, Pedro. **Sociologia da Educação: Sociedade e Suas Oportunidades.** 1. ed. Brasília/DF: Editora: Plano Editora, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários a Prática Educativa.** 35. ed. São Paulo/SP: Editora Terra e Paz, 1996.

MACLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico.** São Paulo/SP: Editora Cortez, 1997.

SACCHETTO, Karen, Kaufmann. **Adaptação na Escola em Diferentes Momentos.** Disponível em: <[guiadobebe.uol.com.br](http://guiadobebe.uol.com.br)>. Acesso em: 02 jul. 2012.

SAMPAIO, Simaia; **Sobre a Psicopedagogia.** Disponível em: <<http://www.pedagobrasil.com.br/pedagogia/sobreapsicopedagogia.htm>>. Acesso em: nov. 2011.

ZILO, Marisa Potiens. **Psicopedagogo: perfil profissional em conflito.** Passo Fundo/RS: Méritos, 2011.

## PDAH1: IDEIAS, SENSAÇÕES E EMOÇÕES – UM ESTUDO DE CASO

Inês Regina Chini<sup>2</sup>  
Alessandra T. Fink<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O objetivo de estudo da psicopedagogia são os atos de aprender e ensinar, levando em conta o que se aprende, o que se ensina e o que se modifica e é modificado, em sua singularidade.

A psicopedagogia surge da necessidade de compreender o processo educacional de uma maneira interdisciplinar, buscando para este desafio fundamentos na Pedagogia, na Psicologia e em diferentes áreas de atuação. A psicopedagogia busca investigar as possíveis dificuldades no processo educacional, observando aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos e intervir de modo a remover ou minimizar as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem. O psicopedagogo realiza entrevistas, avaliações, atividades lúdicas e diferentes instrumentos para identificar estas barreiras. Ele intervém orientando os pais, os professores e ajuda o próprio indivíduo a conhecer seus mecanismos de aprendizagem, entendendo-o como sujeito ativo e protagonista deste processo de aprendizagem.

O Psicopedagogo, na função de mediador do processo de aprendizagem, necessita oferecer estratégias que oportunizem ao aprendiz a autoria e reconhecimento de sua forma de aprender e inclusão do objeto de estudo em seu repertório, adquirindo valor significativo e pessoal. A prática psicopedagógica pode valer-se de recursos que possibilitem a transição entre o real e o imaginário, a utilização do lúdico, de várias linguagens e expressões, para construção da aprendizagem. (ROCHA, 2005).

Todos nós aprendemos de forma diferente, uns aprendem mais rápido, outros mais devagar, uns são mais visuais, outros auditivos, por exemplo. Há também diferentes formas de ensinar. Assim, no dia a dia escolar, o professor depara-se com sujeitos repletos de singularidades, com contextos diferentes e conseqüentemente podem surgir dificuldades diferentes, como dificuldades emocionais, sociais, de aprendizagem, motora, entre muitas outras, isso tudo acarretando alguns problemas no processo de aprendizagem dos indivíduos.

Nos dias atuais, com muita frequência, ouvimos falar sobre crianças que não

---

<sup>1</sup> Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

<sup>2</sup> Aluna do Pós-graduação em Psicopedagogia da URI Campus de Frederico Westphalen, Pedagoga, ina\_florzinha@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Professora Orientadora do Pós-graduação em Psicopedagogia da URI Campus de Frederico Westphalen, Mestre em Educação, ale@uri.edu.br.

conseguem ficar parada, que correm de um lado para outro, escalam móveis e vivem a “mil”, como se estivessem “ligadas na tomada”. Ou daquelas que são desastradas, desajeitadas, que não conseguem prestar atenção em nada, que sonham acordadas e que se distraem com qualquer estímulo.

Com base na dificuldade de atenção, realidade encontrada na maioria das escolas, este artigo falará sobre Transtorno de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Os sintomas da indisciplina e da hiperatividade são semelhantes, mas há diferenças comportamentais que diferenciam a hiperatividade.

A criança com TDAH demonstra com mais precisão as características deste transtorno em idade escolar. Ela se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental.

O presente artigo busca mostrar como diagnosticar, diferenciar e buscar tratamento para o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o que este pode acarretar na vida social do indivíduo, analisando os desafios e a trajetória de uma pessoa TDAH na sociedade. Mostrando também o relato de um estudo de caso realizado com uma criança que apresentava-se com alguns sintomas do TDAH, mostrando-se desatenta em algumas atividades e brincadeiras, impulsiva em suas atitudes e certas vezes agressiva por conta de uma questão emocional, mas por vezes mostrava-se atenta e curiosa quando os estímulos acompanhavam a velocidade do seu cérebro e a atividade a atraía.

## **1 CONHECENDO O TDAH**

### **1.1 Conceito e sintomas do TDAH**

O Transtorno de déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é uma doença que afeta de 3 a 5 % da população escolar infantil, comprometendo o desempenho, dificultando as relações interpessoais e provocando baixa autoestima (SMITH, STRICK, 2001).

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), segundo Knapp (2002), é um problema de funcionamento de certas áreas do cérebro que comandam o comportamento inibitório (freio), a capacidade de executar tarefas de planejamento, a memória de trabalho, entre outras funções.

O TDAH é um transtorno de origem genética ou neurológica. Atualmente sabe-se que as funções executivas dependem principalmente do funcionamento de certas áreas cerebrais, em especial da parte anterior do cérebro, chamada de região frontal e suas conexões com

algumas outras regiões. Assim o funcionamento do cerebral de um TDAH fica desfavorecido, comparado aos demais, pois esta área no cérebro dessas pessoas possui um déficit que faz com que este possua uma desatenção e uma agitação maior não podendo controlar de forma natural seus impulsos.

O TDAH é um distúrbio habitualmente de longa duração e se manifesta por três grupos de sintomas: desatenção, impulsividade e hiperatividade.

No que diz respeito à desatenção, a criança tem pouca capacidade de concentração, e com frequência comete erros em trabalhos escolares e provas, por descuido, não por desconhecer a matéria. É comum a criança com TDAH perder a atenção no que o professor está falando, e ficar pensando em coisas bem distantes das aulas. Essa perda de atenção pode ser ocasionada por alguma coisa que desviou sua atenção, como conversa de algum colega, ou então um estímulo mínimo, como uma borboleta que passou. A Criança não consegue esperar com paciência sua vez, seja em jogos, filas, etc. Costuma-se dizer que esperar é um verbo desconhecido da criança TDAH (MATTOS, 2003).

A impulsividade responsável pela escolha de uma ideia entre as milhares ideias que circulam pelo cérebro dessas pessoas, faz com que as mesmas hajam antes de pensar, como também falem sem pensar, e só depois do ato feito é que perceberá o que fez. Esta característica se faz marcante na vida dos TDAH. Costuma-se dizer que esperar é um verbo desconhecido para a criança TDAH (MATTOS, 2003).

Um dos componentes mais conhecidos do Déficit de Atenção é a Hiperatividade. A mesma pode apresentar-se com diferentes intensidades, com sintomas variando de leves a graves. A criança hiperativa, mostra-se em um grau de atividade maior que as outras crianças da mesma faixa etária, mas a diferença é que a criança hiperativa mostra um excesso de comportamentos em relação às outras crianças, mostrando também dificuldade em manter a atenção.

“A mente de um TDAH funciona como um receptor de alta sensibilidade que, ao captar um pequeno sinal, reage automaticamente sem avaliar as características do objeto gerador do estímulo” (SILVA, 2009, p. 35).

O TDAH, na infância, em geral, está associado a dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. As crianças são tidas como "avoadas", "vivendo no mundo da lua", "estabanadas", com "bicho carpinteiro" ou "ligados por um motor", isto é, não param quietas por muito tempo. Na idade pré-escolar, estas crianças mostram-se agitadas, movem-se incessantemente pelo ambiente, mexendo em vários objetos como se estivessem "ligadas" por um motor. Mexem pés e mãos, não param quietas

na cadeira, falam muito e, constantemente, pedem para sair de sala ou da mesa de jantar.

Os meninos tendem a apresentar mais sintomas de hiperatividade-impulsividade que as meninas. Um aspecto importante é que as meninas têm menos sintomas de hiperatividade-impulsividade que os meninos (embora sejam igualmente desatentas), o que fez com que se acreditasse que o TDAH somente ocorresse em indivíduos do sexo masculino. Como as meninas não “incomodam” tanto, são menos encaminhadas para diagnóstico e tratamento médicos, embora passam ser tão desatentas quanto os meninos.

Crianças e adolescentes com TDAH podem manifestar mais problemas de comportamento, demonstrar dificuldades como a não-aceitação de regras e limites. Têm dificuldades para manter atenção em atividades muito longas, repetitivas ou que não lhes sejam interessantes. São facilmente distraídas por estímulos do ambiente externo, mas também se distraem com pensamentos "internos", isto é, vivem "voando". Nas provas, são visíveis os erros por distração, erram sinais, vírgulas, acentos etc.. Como a atenção é imprescindível para o bom funcionamento da memória, eles, em geral, são vistos como "esquecidos". Não lembram de recados, do material escolar, do que estudaram. Tendem a ser impulsivos - não esperam a vez, não lêem a pergunta até o final e já respondem, interrompem os outros, agem antes de pensar. Frequentemente, apresentam dificuldades em se organizar, estruturar tarefas, manter a organização e planejar. Embora possam ser inteligentes e criativos, seu desempenho sempre parece inferior ao esperado para a sua capacidade intelectual.

O TDAH não deve ser associado, necessariamente, a dificuldades na vida escolar, embora esta seja uma queixa frequente de pais e professores. É mais comum que os problemas na escola sejam de comportamento. As crianças com TDAH são frequentemente acusadas de "não prestar atenção", mas na verdade elas prestam atenção a tudo. O que não possuem é a capacidade para planejar com antecedência, focalizar a atenção seletivamente e organizar respostas rápidas. Por isso a importância do professor ajudá-los a manter o foco, a trazê-los de volta a tarefa.

Segundo Rohde e Mattos (2003, p. 219), em adultos ocorrem problemas com a atenção para situações do cotidiano e do trabalho, bem como com a memória. São inquietos, vivem mudando de uma coisa para outra e também são impulsivos. Têm dificuldade em avaliar seu próprio comportamento e o quanto isto afeta os demais à sua volta. São, com frequência, considerados “egoístas”. Podem ter outros problemas associados tais como o uso de drogas e álcool, além de um certo nível de ansiedade relacionado a quadros de depressão e angústias.

Entretanto, nem sempre o TDAH é percebido por pais e profissionais da educação. Muitas vezes, nota-se “algo” diferente na criança, mas a falta de iniciativa e de conhecimento

por parte dos adultos envolvidos faz com que esta criança leve o Transtorno consigo e sofra com as dificuldades causadas pelo mesmo.

Quando nos deparamos com uma pessoa TDAH, não devemos raciocinar como se estivéssemos diante de um cérebro defeituoso. Devemos ter um olhar diferenciado para com essas pessoas, pois o cérebro TDAH apresenta um funcionamento diferenciado dos demais, ele se manifesta como uma hipofunção das áreas pré-frontais do córtex cerebral. O córtex pré-frontal é responsável pelas funções de controle voluntário da atenção, planejamento, julgamento, tomada de decisões, autocontrole, sensibilidade e a controle motor fino. Tendo conhecimento desta área, percebe-se que não é simplesmente um problema de desatenção, é toda uma questão que envolve uma área do cérebro que age de forma diferente dos demais, e que cabe ao professor e aos familiares tomar conhecimento disso para que assim possam ajudar este indivíduo a conviver de forma harmoniosa com o TDAH.

Para que tudo o que acima foi descrito se torne um pouco mais claro, seguem algumas características gerais do TDAH:

- dificuldade de manter o foco em determinada atividade ou trabalho;
- ficar aborrecido com tarefas não estimulantes ou rotineiras;
- falta de flexibilidade;
- imprevisibilidade de comportamento;
- não aprender com os erros passados;
- percepção sensorial diminuída;
- problemas de sono;
- difícil de ser agradado;
- agressividade;
- não ter noção do perigo;
- frustrar-se com facilidade;
- não reconhecer os limites dos outros;
- dificuldade no relacionamento com colegas;
- dificuldades nos estudos;
- inquietação, mexendo as mãos e os pés ou se remexendo na cadeira;
- dificuldade em permanecer sentado;
- corre sem destino ou sobe nas coisas excessivamente;
- dificuldades de engajar-se numa atividade silenciosamente;
- fala excessivamente;

- responde perguntas antes de serem formuladas;
- age como se fosse movido a motor;
- dificuldades em esperar sua vez;
- interrompe conversas e se intromete.

Com tudo, o TDAH pode se originar de algumas consequências que podem ser a gravidez precoce, abuso de álcool e drogas, reprovação escolar, acidentes, problemas com a lei, dentre outros.

Podemos compreender que uma pessoa que vive com os sintomas do TDAH sem ser identificado como possuindo um transtorno que merece um tratamento é um forte candidato a sofrer de consequências desfavoráveis na sua vida, que irão se modificando de acordo com a etapa da vida. (MATTOS, 2006, p. 64)

## 1.2 Forma de intervenção para o TDAH

Este transtorno que veio aparecendo em grande proporção nos últimos tempos, está relacionado a anomalias no funcionamento de diversas áreas cerebrais, em especial as áreas corticais pré-frontais, que trazem prejuízos às funções executivas do cérebro.

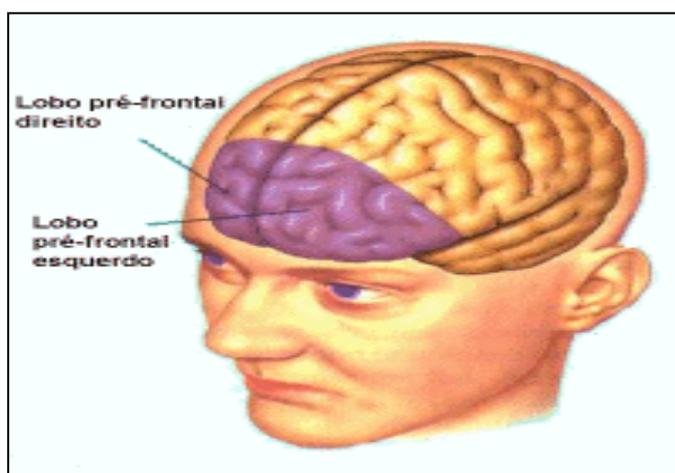


FIGURA 1 – CÉREBRO, 2012

As lesões em algumas áreas podem produzir alterações comportamentais que apresentam semelhanças com a hiperatividade. Por exemplo, lesões do lobo frontal podem produzir indiferença às consequências do comportamento e, às vezes, aumento da impulsividade... dano em quaisquer porções do cérebro, aparentemente, contribuem para algum decréscimo na atenção e na concentração. (GOLDSTEIN, GOLDSTEIN, 2001, p. 63).

Em busca de um conforto social, muitas crianças e jovens com TDAH que procuram tratamento por dificuldades escolares apresentam déficits comportamentais intensos na área

de habilidades de estudo. Mesmo que as dificuldades orgânicas fossem sanadas, ainda assim estas crianças e jovens necessitam de um tratamento mental para aprenderem melhores estratégias e bons hábitos de estudo, pois as mesmas precisaram de ajuda ou acompanhamento até mesmo na idade adulta. Segundo Mattos (2003), a informação e a conscientização do paciente e dos familiares é o primeiro passo no tratamento e muitas vezes o mais importante.

O tratamento começa pela educação, muitas vezes precisando do uso de medicamentos e em alguns casos acompanhamento psicológico e psicopedagógico. O uso de medicamento no transtorno do déficit de atenção pode e deve ser visto como uma ferramenta a mais na busca de uma melhor qualidade de vida quando necessário, lembrando-se sempre que o uso de qualquer medicamento deve ter orientação e o acompanhamento de um médico especializado.

O uso de medicamento no TDAH costuma produzir resultados eficazes na grande maioria dos casos, contribuindo para uma mudança radical na vida dessas pessoas. Para que isso ocorra, é fundamental que se definam os sintomas causadores de maior desconforto em cada caso de forma mais objetiva possível.

Escolher o que se deseja melhorar no comportamento vital de um TDAH é essencial na escolha mais adequada de um medicamento. Por isso, o médico deve contar com a participação ativa do paciente ou de seus cuidadores para poder atingir seu objetivo final.

A busca da medicação ou combinação medicamentosa eficaz, bem como sua dosagem ideal, pode levar algum tempo para ser estabelecida, uma vez que não há uma receita padrão que se aplique para todos os casos. No Tratamento do TDAH, cada caso deve ser visto de forma individual.

Basicamente, existem duas categorias de medicamentos que podem ser usadas no tratamento do TDAH: 1) os estimulantes; 2) os antidepressivos.

Entre os estimulantes, destacam-se a Ritalina, Concerta, Dexedrine e Adderal. Os estimulantes são os medicamentos mais vastamente pesquisados e receitados para o TDAH.

Em relação aos antidepressivos, destacam-se: Norpramin, Tofranil, Efexor, Zyban, Prozac, Zoloft, Aropax, Procimax, Lexapro, Prolift e Strattera. Esses antidepressivos são usados no tratamento de TDAH.

A medicação por si só não constitui todo o tratamento do TDAH. É apenas mais uma etapa do processo global de tornar a vida das pessoas mais confortável e produtiva. Além disso o acompanhamento com psicopedagogas e psicólogos também é de grande importância para que a aprendizagem e as frustrações sejam trabalhadas de forma correta a fim de ajudar o desenvolvimento social e escolar do indivíduo.

### 1.3 Atividades que podem ser desenvolvidas em relação à aprendizagem do sujeito com TDAH

Quando nos deparamos com uma criança ou adolescente TDAH em nossas salas de aulas, devemos ter uma sala de aula bem organizada e estruturada e também desenvolver algumas atividades para que possamos ajudá-los em sua organização tanto de espaço quanto de tempo. Segundo Teixeira (2011), as atividades a seguir são de suma importância para o aprendizado do aluno.

- Estabelecer rotinas: o estabelecimento de uma rotina em sala de aula facilitará o entendimento e a aprendizagem.
- Criar regras da sala de aula: regras claras e objetivas ajudam na manutenção da disciplina em sala de aula. Consequências negativas por quebra das regras também são importantes, assim como consequências positivas por comportamentos assertivos.
- Agenda escola-casa: importante meio de comunicação entre pais e professores. Por intermédio delas, informações importantes poderão ser trocadas sobre o comportamento do aluno.
- Sentar na frente da sala de aula: será mais fácil ajudar o estudante com dificuldade nos estudos, pois o professor poderá intervir e fazer elogios com maior facilidade.
- Pausas regulares: todos nós possuímos determinadas capacidade para permanecer atentos. Isso significa que após um determinado tempo nossa capacidade de atenção diminui muito, assim como nosso desempenho. Assim, permitir pausas regulares entre as atividades é uma conduta importante para que os alunos possam relaxar por alguns minutos antes da próxima atividade,
- Estimule e elogie: Crianças e adolescentes com TDAH comumente apresentam prejuízos em sua autoestima, pois estão constantemente recebendo críticas, podendo se tornar desestimulados com a escola. Elogiando e estimulando seu esforço, o aluno se sentirá valorizado, sua autoestima será protegida e teremos grandes chances de observar um grande crescimento. Estimule com palavras de incentivo.

Segundo Rief (2011), algumas condições pré-existentes podem desencadear problemas para portadores de TDAH na sala de aula, estas condições podem ser fatores internos como

fadiga, fome, desconforto físico, barulho, posição da cadeira, localização da sala, frustrações, atividade tediosa, interação negativa, ou seja, ser alvo de brincadeiras ou provocações. Com o objetivo de prevenir problemas como esses o professor deve alterar essas condições pré-existentes como criar um ambiente seguro, ajustar fatores ambientais, permitir participação ativa de todos, proporcionar mais escolhas e opções a fim de provocar interesse e motivação, proporcionar mais tempo e espaço, supervisão mais frequente, mais oportunidades de movimentação física, aumentar o número de dicas e incentivos, especialmente os toques visuais e sinais não verbais.

Usar voz calma, bem como uma tranquila linguagem corporal, é de fundamental importância para os TDAH para que possam perceber que você está ali para direcioná-los, ajudá-los, fazer com que se sintam bem no ambiente em que se encontram.

## **2 ESTUDO DE CASO COM TDAH: DELINEANDO ALGUNS RESULTADOS E REFLEXÕES**

Buscado aprofundar e refletir sobre o tema TDAH foi realizada uma pesquisa primeiramente com embasamento teórico e após com aprofundamento e argumentação prática, baseado nos resultados obtidos no estudo de caso realizado.

O referido estudo de caso teve início no dia 10/04/2012, com uma criança TDAH à qual residia antigamente em Porto Alegre – RS, e reside atualmente no município de Frederico Westphalen – RS há aproximadamente dois anos. É uma criança de quatro anos de idade, a qual mora com a mãe e uma irmã de dois anos no interior do município. O pai, no momento, encontra-se afastado da família por motivos legais. A família somente tem contato com o pai em um determinado dia da semana. A mãe trabalha em uma empresa do município e nas horas vagas é artesã, o que relata ser sua paixão. Paixão essa que passou para o filho, que demonstra encantamento pela arte e sempre ajuda a mãe quando possível. O pai também era artesão. A queixa pela qual a mãe solicitou um atendimento psicopedagógico, foi de que a criança era muito agitada e impulsiva, chorando com bastante frequência após esses impulsos, o que diz que é do arrependimento posterior ao ato. E também que a família encontra-se com dificuldades no relacionamento, motivo pelo qual a mãe relata ser o motivo da criança “chamar atenção”.

A criança já passou por uma internação hospitalar para realizar uma cirurgia cardíaca, quando tinha um ano e cinco meses de idade, e mantém o uso de medicamento oral contínuo. Não possui deficiência mental. Na família, existe índice de alcoolismo, pois dois dos seus tios

são dependentes alcoólicos. A gestação desta criança foi tranqüila, sem mais complicações ou estresse.

Ao nascer a criança teve todas as atenções necessárias para um desenvolvimento sadio e dentro dos padrões da idade. Engatinhou com oito meses, firmou-se e caminhou com um ano de idade. Seu controle esfinteriano é normal. Atualmente possui linguagem clara. Possui autonomia nas suas escolhas e veste-se sozinho.

Em casa esbarra com muita frequência em objetos e cai com muita facilidade, está sempre jogando-se no chão e pulando. Em virtude desta inquietude, possui dificuldades de concentrar-se, esquece do que tem que fazer em minutos, saindo de um móvel da casa para outro já não lembra o que ia pegar ou fazer e logo volta e questiona o que era para fazer. Esquece as letras do nome em alguns dias e em outros relembra com facilidade.

Alimenta-se normalmente, sem muitas exigências ou preferências, mas ajuda na hora das compras na escolha dos alimentos. Mamou até os dois anos de idade, mas iniciou a alimentação sólida com seis meses.

Na questão da afetividade, quando bebê não costumava chorar, hoje, chora quando contrariado. Exige muita atenção, e quando esta também não lhe é dada o choro toma conta, como forma de obtê-la. É uma criança muito carinhosa e emotiva.

Atualmente seus sonos são agitados com pesadelos, suas atividades continuam durante o sono. Acorda com bastante frequência durante as noites. Sua cama fica no quarto dos pais, pois não consegue ficar sozinho em seu quarto ainda. Quando consegue dormir descansadamente, não é acordado, assim quando o mesmo acorda se encontra feliz, caso contrário mantém-se irritado por algum tempo, às vezes até voltar a dormir. Em suas manipulações, nunca usou bico, não possuiu tiques e também não róí as unhas. Não possui nenhum objeto transitório e nem objetos para dormir. Sua vida social varia, às vezes brinca na companhia de amigos e às vezes só. Relaciona-se bem com todos os colegas, e não faz distinção de sexo nas brincadeiras, mas quando brinca, briga algumas vezes por determinados brinquedos que quer que sempre sejam seus na hora da brincadeira. Esses brinquedos são os super-heróis. Não costuma isolar-se, somente nas horas das brigas. Quando entrou para a escola, tinha poucos meses de vida, pois os pais trabalhavam foram. Na escola não teve problemas com adaptação. Sempre teve grande dificuldade de concentração. Hoje com quatro anos, ainda não começou a curiosidade sexual.

Realizada a entrevista com os pais, iniciaram-se as atividades direcionadas ao caso. No primeiro dia, o contato foi mais comunicativo, conversou-se sobre o que mais gostava de fazer, o que o deixa feliz, o que o deixa triste. Tudo que era questionado, era da mesma forma

respondido a ele também. Nesta primeira sessão ele se apresentou tranquilo e carinhoso. Porém, em alguns momentos notou-se que ele falava manhoso, buscando um carinho maior. Ele trouxe para a conversa a questão familiar na qual ele se encontra, onde ele não tem a presença do pai, pois o mesmo ainda permanece afastado da família. A criança fez questão de ressaltar por várias vezes a situação da presença da figura paterna, quando a mesma se afastou da família e como todos que estavam no momento reagiram, e posicionou-se perante a situação de forma agressiva, o que levou a pensar em ser o motivo principal de suas atitudes ao iniciar este estudo.

Depois da conversa, foi realizado um passeio pela escola. Como ambos já conheciam muito bem a escola, sendo um aluno e outro professor da mesma, solicitou-se que ele nos conduzisse a um lugar da escola que ele gostasse muito. Ele foi então até a capela da escola, onde sentamos. Questionou-se o porquê daquele lugar, pois é um lugar tranquilo, onde temos que nos manter em silêncio. Ele, prontamente respondeu dizendo que gostava daquele lugar por que tinha o Papai do céu e que aquele Papai cuidava dele. Depois dessas palavras a atitude tomada foi de concluir o dia. Antes de sair do local, fez-se uma oração e na oração ele pediu para o Papai do céu cuidar de todas as pessoas que ele gostava. Percebe-se que a presença da figura paterna tem grande influência em seu comportamento, pois em alguns momentos ele fala carinhosamente do pai e em outros momentos demonstra um sentimento de raiva por ele não estar sempre junto dele.

Seguindo o estudo buscou-se trabalhar com jogos, pois estes fornecem oportunidades para explorar aspectos da vida social e afetiva do aluno. Quando as crianças jogam ou criam os seus jogos, elas estão tendo uma compreensão maior de como o mundo funciona e como pode intervir com ele à sua maneira. Eles podem afirmar o que está acontecendo ou representar o que as crianças entendem por determinados assuntos. Através também dos jogos, que a criança constrói grande parte do seu conhecimento, caracterizado pelo seu aspecto lúdico e prazeroso, e a interação com o outro se dá de forma espontânea.

A atividade lúdica inclui os três aspectos da função semiótica, a partir dos dois anos, quais sejam: o jogo, a imitação e a linguagem. O jogo, atividade predominantemente assimilativa, permite ao sujeito representar um objeto ausente, utilizando outro objeto presente. A imitação, por outro lado predominantemente acomodativa, permite internalizar a imagem, realizando ações simbólicas sobre os objetos, tendo como base o seu próprio corpo. (ESCOTT, 2004, p. 105).

Os jogos proporcionam vantagens como: melhora a socialização entre alunos; permite que a criança seja menos egocêntrica; vivenciem situações de competição e colaboração;

desenvolvem a capacidade de observação, comparando diferenças e semelhanças; aprende com mais facilidade e de modo agradável; apresentam algo desafiador para as crianças se desenvolverem e fazem com que elas aprendam a trabalhar em grupo, respeitando o outro. (Referencia Nacional de Educação Infantil, 1996).

Assim sabendo-se da importância do jogo na educação infantil, iniciou-se o trabalho com um quebra-cabeça. O quebra-cabeça continha 15 peças de tamanho grande. O quebra-cabeça é um jogo que exige atenção e concentração da criança, fatores esses, que precisam ser desenvolvidos na criança. Mas o quebra-cabeça não lhe chamou atenção, pois ele comentava que não era mais criança, que ele queria brincar de outra coisa. Então deixou-se livre para que na sala ele pudesse escolher com o que queria brincar. Através deste brincar a criança também se relaciona com o mundo, com as pessoas que estão ao seu redor e com ela mesma. E foi o que ocorreu. A criança iniciou a brincadeira com a caixa de animais que tem na sala de aula. Deu aos animais nomes, montou uma fazenda e uma casa para os animais, construiu a família dos animais e fez os animais dialogarem. Após, pediu-se para que ele contasse o que estava acontecendo na sua brincadeira. E ele relatou que era uma família de animais, que o filho mais novo só chorava e que ele não queria ir pra escola. Questionou-se o porquê ele não queria ir para a escola, e a resposta foi que o filho mais novo tinha medo de que a mãe demorasse para buscá-lo.

No encontro seguinte, continuou-se o brincar, mas agora mais direcionado. Colocou-se no chão uma caixa e sentou-se ao redor da mesma. Abriu-se a caixa e a alegria de ver aqueles brinquedos diferentes tomou com conta do rosto daquela criança. Solicitou-se que brincasse com os objetos que ali estavam e que montasse o que quisesse. Através desde brinca com a caixa de areia, pode-se perceber como esta criança se vê perante a sociedade e como esta sua vida emocional e afetiva.

O jogo na caixa de areia, portanto, é especialmente adequado aos adultos e crianças (...), pois leva a pessoa, de maneira não-verbal de volta às camadas mais profundas da psique da primeira infância. (...) Na psicoterapia, encontram dentro de si a “criança pequena” que não consegue dizer “onde dói”. (AMMANN 2004, p. 15).

Então, depois de brincar bastante pediu-se para que ele montasse na caixa de areia a sua escola, como ele observava sua escola. Ele a montou de forma bem desorganizada. Algumas mesas ficaram atrás da mesa da professora. O quadro ele colocou em uma parede lateral da sala, e os brinquedos ele fez uma pilha no canto da caixa. Questiona-se a criança após ter concluído o cenário. Ele relatou que era assim. Quando questionado e convidado a

olhar novamente a sala e comparar para ver se estava igual, ele não quis mais brincar e nem falar sobre o brinquedo, queria sair da sala. E só gritou: “Esse é o meu jeito de brincar!”

Percebendo esta atitude da criança, observou-se que seu humor oscila com bastante frequência, pois quando contrariado se torna agressivo em suas palavras. A sua atenção até o momento está bem centrada, não precisou chamá-lo para voltar ao foco, porém quando está em grupo, na sala de aula a atenção tem que ser solicitada a todo momento, e em vários momentos a criança precisa ser tocada para que possa escutar e visualizar o que está sendo pedido.

Dando sequência ao estudo, iniciou-se a reconstrução de uma rotina na escola. Colocou-se na rotina tudo que seria feito nos dias seguintes. Para cada atividade fez-se um desenho. Ele participou ativamente de todas as atividades da rotina e adorou realizar a mesma, pois queria mostrar para os colegas que foi ele quem fez. E assim foi feito. Após a construção da rotina conversou-se sobre a mesma e para que ela serviria e que a cada mudança de atividade seria comunicada com antecedência a seguinte atividade, seguindo a ordem da rotina.

Segundo Rief (2011), algumas estratégias eficientes e eficazes para a sala de aula seriam estabelecer uma rotina clara, definindo claramente as regras e expectativas para o grupo, usando recursos visuais e auditivos, estabelecendo conseqüências razoáveis e realistas, que devem ser compreendidas por todos, e aplicá-las.

Foi de grande importância essa construção porque ele se mostrou bastante entusiasmado com a mesma, em participar, em poder dizer que ele fez e que aquilo seria seguido todos os dias. Desenhou e pintou sem se dar conta do tempo, sem cansar. Os círculos onde foram feitas as atividades da rotina eram círculos pequenos e com muito cuidado ele os pintou.

Neste encontro falou-se com a mãe de como estava sendo com a rotina na escola, e que gostaria que a mesma pudesse ser aplicada na casa onde a criança passa todas as manhãs, ou que lá se criasse outra rotina, para que ele compreendesse o que iria acontecer e que pudesse chegar à escola, no turno da tarde, mais calmo, finalizando a manhã com uma atividade de calma, um relaxamento. A mãe da criança se mostrou interessada e prontificou-se em ajudar e explicar para a “tia” como proceder. Ressalvo que esta rotina foi construída baseada na rotina diária da família.

Esta criança chegou à escola escrevendo seu nome, em letra palito e na ordem correta do nome, isso tudo, por ter sido estimulada em casa. Mas com o passar dos dias na escola, isso foi bloqueado. A mesma passou a nem mais reconhecer seu nome nos objetos da escola.

Isso tudo decorrente de uma desatenção e de um período difícil enfrentado pela família. Quando a professora iniciou o trabalho da escrita e reconhecimento do nome, mostrando as letras e seus sons, a criança bloqueou-se ainda mais, o que fez pensar que antes a criança simplesmente aprendeu a reconhecer visualmente as letras, mas que não sabia seus respectivos nomes e sons.

Em virtude desta atitude, buscou-se saber qual era a visão que esta criança possuía de sua professora e de sua escola. Assim, realizou-se o teste do par educativo, que tem por objetivo obter informações a respeito do vínculo estabelecido em relação à aprendizagem e a professora, como foi internalizado por ele o processo de aprender e como perceber aquele que ensina e o que aprende.

[...] a maneira como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar ou agir, nos mostrando, quando temos olhos para ver, como está se organizando frente à realidade, construindo sua história de vida, conseguindo interagir com as pessoas e situações de modo original, significativo, prazeroso ou não. A ação da criança [...] reflete enfim sua estrutura mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo e afetivoemocional. (ESCOTT, 2004, p. 23).

Entregou-se para a criança uma folha de ofício branca e lápis de cor e solicitou-se que desenhasse duas pessoas, uma que ensina e uma que aprender. Sanada as dúvidas antes da produção, a criança desenhou a professora e ele, mas falou que gostaria de desenhar mais uma pessoa, pessoa esta que cuida dele pela parte da manhã.

Após o término do desenho, pediu-se que contasse o que havia desenhado e quem havia desenhado. Assim, ele relatou seu desenho que se está anexado no fim deste artigo.

Dando continuação às atividades deste estudo de caso, a criança foi conduzida até a sala de artes, onde lá já havia um ambiente preparado para contação de histórias. Lá realizou-se a contação da seguinte história: O livro da família de Tood Parr.

O ato de ouvir e contar histórias está, quase sempre, presente nas nossas vidas: desde que nascemos, aprendemos por meios das experiências concretas das quais participamos, mas também através daquela experiências das quais tomamos conhecimento através do que os outros contam. Todos temos necessidades de contar aquilo que vivenciamos, sentimos, pensamos e sonhamos. Dessa necessidade humana surgiu a literatura: do desejo de ouvir e contar através dessa prática, compartilhar. (GRAIDY, KAERCHER, 2001, p. 81).

Depois da contação, conversou-se sobre a parte que mais lhe chamou atenção, onde o mesmo relatou que gostou da parte onde as família são diferentes umas das outras. Após a conversa, pediu-se para que ele recontasse a história. E assim ele o fez, pegou o livro e foi

para o cenário onde recontou a história. Mas recontou somente as partes que ele mais gostou, as que mais chamaram a sua atenção, as demais e simplesmente virava a página. Percebeu-se então que a contação da história manteve sua atenção por um tempo maior, mesmo que os barulhos externos insistissem em tentar atrapalhar a sua concentração. Após a sua contação, tentou-se questioná-lo mais um pouco, mas ele já estava cansado e sua atenção já estava voltada aos objetos e aos barulhos externos.

Na contação dessa história, pode-se perceber que ele conseguiu se concentrar na maior parte do tempo e que a mesma lhe chamou atenção, pois como havia cenário na sala, teve mais estímulos para prender a atenção por mais tempo.

Na atividade de análise seguinte do estudo de caso, realizou-se o teste da família, para poder observar como está essa relação familiar, pois além de uma hiperatividade, esta criança passa por uma questão emocional bem agravante para sua idade. Solicitou-se que ele desenhasse uma família e não especificamente a sua família, para que assim a criança pudesse se sentir livre para após a ilustração, relatar o seu desenho. Na conclusão do desenho, solicitou-se que desse nomes aos personagens do desenho e que contasse a história desta família.

Ao relatar a história, ele inventou nomes diferentes aos de sua família real, mas a história, mesmo tendo novos personagens não mudou. Ele relatou toda a cena que viu quando o pai partiu e como a mãe faz para cuidar dele e de sua irmã. Assim, concluído e relatado o desenho.

Com os relatos feitos com o desenho da família, pode-se perceber mais ainda o quanto seu emocional está abalado, e que decorrente disso está seu comportamento por vezes agressivo, desatento e hiperativo. Ainda, o estudo de caso evidenciou a necessidade de a criança passar por um acompanhamento psicológico, sendo encaminhada para este atendimento. Cabe ressaltar que no atendimento e acompanhamento psicológico a criança foi encaminhada para uma reavaliação neurológica, devida a sua impulsividade/hiperatividade. A mãe sem mais aceitou e pediu ajuda na procura de uma psicóloga, pois a mesma não conhece muita gente na cidade. Sugeriu-se uma psicóloga que realiza atendimento com crianças, em que a mesma já realiza sessões com a respectiva criança.

A partir das atividades realizadas durante o estudo de caso com a criança, pode-se perceber que a mesma possui dificuldade em manter-se atenta nas atividades da escola devido a sua instabilidade de atenção.

A mesma se identifica bastante em jogos de computador, onde existem bastantes estímulos. Além de possuir este transtorno, a criança tem um grande abalo emocional que faz

o transtorno se agravar mais. Em suas brincadeiras, mostra claramente como tudo aconteceu na sua família. Relata que quer ser policial, mal um policial do mau. Encontra-se bastante agitado nas segundas-feiras, pois no domingo é o dia que visita seu pai.

Em virtude disso, veio a necessidade de encaminhar a criança para avaliação e acompanhamento psicológico, já que esta criança possui um diagnóstico, não visto, mas dito pela mãe, de uma psicóloga da cidade onde moravam antigamente, este estudo de caso foi relacionado e aprofundado nesta ideia que se tinha e encaminhado a criança, como dito acima, para uma reavaliação psicológica.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atualmente tornou-se modismo falar que toda criança agitada possui o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o que pouco se sabe e que se faz presente neste artigo, é que o TDAH é um transtorno de origem neurológica ou de origem genética. Estudos mostram que o TDAH é uma alteração no funcionamento de diversas áreas cerebrais, em especial as áreas corticais pré-frontais, que trazem prejuízos às funções executivas do cérebro. Este, ainda sendo considerado um distúrbio infantil muito comum, e com bastante frequência, prejudica o rendimento escolar, mesmo que em alguns momentos a criança demonstre que está aprendendo, ressaltando que alguns adultos também têm este distúrbio. Como ficou claro no presente artigo, existem também diversas outras razões para que uma criança mostre baixo rendimento escolar, como dificuldades emocionais, baixo nível intelectual, dificuldades na leitura, etc.. Mas o TDAH é tido ainda como uma causa importante de fracasso escolar devido a sua baixa capacidade de concentração. O TDAH é um distúrbio habitualmente de longa duração e caracterizado por três grupos de sintomas: desatenção, impulsividade e hiperatividade.

Através de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, contação e desenhos, buscou-se verificar se a criança em que foi realizado o estudo de caso, apresentava o TDAH. Este processo de avaliação diagnóstica envolveu além das atividades uma coleta de dados com os pais e a criança.

Ao concluir um estudo de caso desta natureza – TDAH: Ideias, emoções e sensações – um estudo de caso pode-se compreender que é por meio de um grande e longo trabalho que cabe a psicopedagogos, psicólogos e neurologistas obter o diagnóstico de TDAH e ajudar o sujeito com este transtorno a lidar com a desatenção, a impulsividade, a hiperatividade e consequentemente com as frustrações.

**REFERÊNCIAS**

- AMORIN, Cacilda. Disponível em: <<http://www.dda-deficitdeatencao.com.br/tdah/impulsividade-autocontrole.html>>. Acesso em: 15 abr. 2012
- AMMANN, Ruth. **A terapia do Jogo de Areia** – imagens que curam a alma e desenvolvem a personalidade. 2. ed. São Paulo, Paulus, 2004.
- AQUINO, Julio G. **Do cotidiano Escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.
- ARAÚJO, Ulisses F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 02, p. 91-107, jul./dez. 2000.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Projeto de trabalho**: uma forma de atuação psicopedagógica. Curitiba: L.M.S., 1998.
- BRASIL. Referencia Nacional de Educação Infantil, 1996.
- CHALITA, Gabriel. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Editora Gente, 2001.
- DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Tradução Cláudia Dornelles. 4º edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional**: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2004.
- FONSECA, Vitor. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GOLDSTEIN, Sam. **Hiperatividade**: Compreensão, Avaliação e Atuação: Uma visão Geral sobre O TDAH. Disponível em: <[www.hiperatividade.com.br](http://www.hiperatividade.com.br)>. Acesso em: 21 abr. 2003.
- GRAIDY, Carmem; KAWEXHER, Gládis E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001
- KNAPP, P. e colaboradores. **Terapia Cognitiva-Comportamental no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PAIN, Sara. **Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ROCHA, M.A.M. **Caixa de Areia como Recurso Psicopedagógico**. Disponível em: <<http://br.groups.yahoo.com/psicopedagogiabrazil/message/4515>>. Acesso em: 08 ago. 2001
- ROHDE, L. A. MATTOS, P. **Princípios e Práticas em TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: TDAH: Desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SMITH, Corinne; STRICK Lisa. **Dificuldades de Aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TEIXEIRA, Dr. Gustavo. **Desatentos e Hiperativos**. Manual para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.

VILLAR, Isabel. Disponível em: <[http://ddah.planetaclix.pt/como\\_identificar\\_as\\_ddah.htm](http://ddah.planetaclix.pt/como_identificar_as_ddah.htm)>. Acesso em: 15 abr. 2012.

# DA FAMÍLIA À INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO BRINCAR NO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO DAS CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS

Raquel Terezinha Queiroz<sup>1</sup>  
Sara Dagios<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A entrada da criança na Educação Infantil<sup>3</sup> e na vida escolar é um acontecimento novo que exigirá um período de adaptação. Quando falamos em adaptação devemos considerar que sempre que enfrentamos uma situação nova, esse processo se desencadeia. O processo de adaptação, portanto, inicia com o nascimento e nos acompanha no decorrer de toda a vida ressurgindo a cada nova situação que vivenciamos (REDA, 2009). Para muitos pesquisadores a adaptação escolar é um processo que vai exigir tanto da criança que busca adequar-se a essa nova realidade social e de seus pais, quanto do educador e da instituição que precisa se preparar para recebê-la.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil elaborado pelo MEC (2000) aborda os primeiros dias das famílias e das crianças na instituição salientando que esse período deve ser um processo gradual de maneira que o tempo de permanência na instituição aumente aos poucos, para a criança ir se familiarizando gradativamente com o professor, o espaço e com as outras crianças. Ao longo do texto este documento sugere que os pais ou alguma pessoa de confiança participem nos primeiros dias, permanecendo até o momento que se fizer necessário, ou seja, até que a criança possa enfrentar essa nova situação com segurança.

O interesse pela temática da adaptação emergiu durante as observações para a realização do estágio institucional de psicopedagogia realizado numa instituição de Educação Infantil, na cidade de Seberi, do Estado do Rio Grande do Sul, a partir de comportamentos de crianças manifestos por medo, ansiedade, tristeza, choro. Este desejo de pesquisa também se fortaleceu pela abordagem dada ao tema da monografia para conclusão do Curso de Pedagogia “Creche: espaço para brincar, falar, crescer... viver”! Desta forma, a importância dessa pesquisa se justifica pela tentativa de conceituar o processo de adaptação e discutir a influência do brincar nesta adaptação. Configurou-se numa pesquisa bibliográfica qualitativa

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Campus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas, Mestre em Educação.

<sup>3</sup> Creche, Instituição de Educação Infantil neste trabalho serão utilizados como sinônimos.

e de observação participante da prática educativa

Este trabalho estará estruturado em dois tópicos. No primeiro deles buscaremos apresentar a revisão de literatura relacionada à temática da adaptação e do brincar. No segundo destacaremos a importância do trabalho do professor, do psicopedagogo nesta adaptação. E para finalizar apresentaremos algumas considerações relacionando os aportes teóricos trabalhados no texto.

## 1 ADAPTAÇÃO SEM TRAUMAS

A adaptação escolar por meio do controle, da imposição de normas, da ausência do choro, da domesticação dos corpos, da sujeição do sujeito-criança, foi ao longo da história da Educação Infantil uma triste realidade.

Hoje temos nova realidade e são muitas as exigências educacionais. A criança não é mais vista como um sujeito passivo, que se submete, se acomoda e se enquadra a uma dada situação, ou seja, a criança não é apenas um vir a ser. A criança é detentora de direitos sociais, é construtora de sua história.

A adaptação da criança de zero a três anos numa Educação Infantil para muitas famílias, professores, pesquisadores é um processo muito difícil. A separação da mãe ou de outra pessoa que exerça a função materna, geralmente provoca na criança, muitas sensações associadas ao medo, insegurança, tristeza, ansiedade, choro, entre outros, oriundas do rompimento dos laços afetivos, capazes de marcar para a sempre a sua vida adulta.

Bowlby (1997, p. 234) a esse assunto refere que:

[...] provavelmente será difícil conviver e trabalhar com elas, pois não compreendem bem os outros, nem a si mesmas, [...] seus sentimentos de isolamento e falta de amor podem ser extremamente tristes; especialmente nos anos de maturidade, correm os riscos de depressão, alcoolismo e suicídio.

Se ver longe da pessoa querida pode causar na criança sofrimento imenso de insegurança como já mencionado, aliado ao sentimento de abandono, pois se sente perdida num meio totalmente desconhecido para ela. A criança costuma se sentir mais feliz e confiante, quando sabe que existe pelos menos uma pessoa que estará disposta a ajudar sempre que necessitar. Por isso o processo de separação de mãe e filho é pré-requisito para a individuação normal, pois nesta fase a criança não reconhece os limites entre o eu corporal e a mãe. Aos poucos isso irá mudar no final do primeiro ano de vida estando esta diferenciação

mais clara para criança no final do terceiro ano (BOWLBY, 1997).

Segundo Brazelton (1992), uma boa adaptação da criança na educação infantil depende da mãe, que mesmo sofrendo com a dor, pode auxiliar a criança a entender o que está acontecendo, controlando suas ansiedades. Ressalta ainda que em ambiente onde prevalece o afeto, o carinho torna mais fácil à adaptação da criança na educação infantil.

Neste sentido o processo de adaptação deve ser entendido como: “um processo de socialização construtivo entre pares educativos (pais, crianças, professores e instituição), ser um espaço de relações, mediações e interações dialógicas” (MARTINS FILHO, 2006). “Imaginar que o sucesso de um processo de adaptação se resume a ter ausência de choro é banalizar uma situação que não termina em si mesma”. É desconsiderar as nuances abrangentes deste processo, que possui múltiplos aspectos determinantes (BORGES E SOUZA 2002, p. 32). É um momento fundamental e delicado que não pode ser considerado como simples aceitação de um ambiente desconhecido e de separação da mãe ou de uma figura familiar, ou de fazer a criança parar de chorar (STRENZEL 2002, p. 3). A adaptação é todo um grande período, que abrange desde as entrevistas e visitas preliminares dos pais às escolas, bem como os primeiros dias, e o primeiro ano de escolarização da criança (DAVINI, 1999, p. 45).

Para entendermos os sentidos e os significados desse processo, necessitamos ver das aparências, dos aspectos superficiais e adquirir uma compreensão do processo de adaptação. Para Corrêa (2008) é importante entender o processo de adaptação como uma oportunidade, colocarmos em prática valores importantes como acolhimento e aproximação com as crianças. Acolher tem a ver com a atitude de aceitação e hospitalidade que podemos ter frente ao outro.

Em relação à adaptação, o autor expõe também que, além de serem acolhidas, as crianças precisam aprender a acolher umas às outras. É neste processo de troca que se estabelece o vínculo afetivo. O afeto significa sensibilidade em transmitir carinho, levando em conta todos os sentimentos envolvidos em cada situação.

Para propiciar tranquilidade à criança no processo de adaptação, de acordo com Felipe (2001), é fundamental que os pais estejam seguros. Assim, é importante que a Instituição de Educação Infantil estabeleça uma relação de parceria com pais ou responsáveis, e na medida do possível é importante que estes estejam disponíveis e presentes fortalecendo a relação da criança com seu professor. É necessário tempo para que essa criança aprenda toda a nova situação que está vivenciando, seja a característica desse novo adulto, o professor, ou dessa nova instituição, rotina e ambiente.

Cada instituição de Educação Infantil deve planejar-se para o processo de adaptação

de acordo com as concepções de educação e da criança que direcionam sua prática. Para isso é necessário um trabalho cuidadosamente planejado, apresentar-se como um ambiente seguro, com um espaço que propicie o desenvolvimento e uma aprendizagem significativa.

Nesse contexto, a organização do espaço para receber esta criança exige dois cuidados fundamentais, segundo Rizzo (1986, p. 314), “o primeiro de constituir-se em ambiente atraente, agradável, estimulador da curiosidade exploratória, característica essencial da criança. O segundo, estar de tal forma organizado que possibilite à criança aprender a “usá-lo” facilmente, para que se sinta segura dentro dele”. Nessa dinâmica organizacional Balaban (1988) orienta que antes do início das aulas, sejam organizadas reuniões coletivas e individuais com os pais, para a instituição educativa expor a sua proposta pedagógica, os seus objetivos, explicando-lhes como se dá esse processo de adaptação, enfatizando que esse momento merece uma atenção especial.

Sendo assim, estabelece uma relação de confiança, afetividade e amizade entre Instituição e a Família. A organização do ambiente escolar, a preparação dos profissionais que irão trabalhar com as crianças e os familiares, o planejamento do trabalho, desde o conhecer dessa criança, através de entrevistas e questionários destinados às famílias, à organização de atividades e do próprio espaço no qual a criança irá se inserir, é muito importante para que a efetivação da adaptação seja um momento positivo e menos traumático para a criança.

Este processo deve ser dinâmico e carregado de emoções: através de um olhar atento, do toque carinhoso, do tom de voz harmonioso, da brincadeira rica de imaginação e alegria pois,

Por ser a criança essencialmente emotiva e esta emotividade tendo tendências a propagar-se, o contato com a criança faz com que o adulto permaneça exposto ao contágio emocional. Criar um clima propício para a aproximação não é tão simples. É preciso um olhar cuidadoso e atento para perceber o que aproxima as crianças. Esse tipo de ação contribui para a consolidação de vínculos afetivos e de vivência. Nesses casos, o que está em jogo é o exercício da convivência, são as pequenas ações que fazem prevalecer à comunhão de uns com os outros, a socialização, enfim a efetivação do processo de adaptação de sucesso. (DANTAS, 1994, p. 97).

Portanto a adaptação, não é necessariamente um processo natural, mas algo a ser construído por todos os envolvidos (professores, alunos, funcionários, pais). É função da instituição de Educação Infantil e dos profissionais receber a criança e acolher sua singularidade, enfim, apresentar-se como um ambiente seguro e estimulante. Necessitamos por isso muito mais do que discursos, precisamos de comprometimento, de práticas, atitudes, planejamentos que valorizam o afeto, as emoções e o brincar.

É brincando que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. É dessa forma que ela se estrutura e conhece a realidade. Além de conhecer o mundo, está a conhecer a si mesma. Ela descobre, compreende o papel dos adultos, aprende a comportarem-se como eles. O brincar é uma preparação para a vida adulta. E este brincar deve estar presente na Instituição de Educação Infantil como instrumento de aprendizagem, de conhecimento, de descoberta do novo, porque o ato de brincar traz segurança e satisfação a criança, principalmente no momento de adaptação a este novo ambiente.

Ferreira (2003, p. 12) diz que:

[...] o processo de cuidado e de ensino-aprendizagem é muito mais efetivo e prazeroso quando há uma real sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, entre quem ensina e quem aprende, em que o professor educador é capaz de perceber o momento da criança, de proporcionar condições que a acolham e motivem, envolvendo-a e compartilhando com ela atividades variadas, as quais podem ter partido da iniciativa da criança ao do adulto. Ao coloca-la em uma posição mais ativa, de parceria e co-autoria do que ocorre e de seu próprio processo de cuidado e aprendizagem, ele estará dando oportunidades para as crianças construírem uma identidade positiva a respeito de si mesma, de pessoa capaz de se cuidar e ser cuidada, de interagir com outros e dominar diferentes habilidades e conteúdos.

Esta real sintonia descrita por Ferreira (2003), nos remete ao brincar, pois é através deste que podemos realmente conhecer a criança. Quando o adulto brinca com a criança, não está apenas exercendo a ação de brincar, esta também e principalmente trabalhando as emoções, os sentimentos da mesma. Pois o brincar para ela é um momento puro quase que sagrado, onde ela pode ser ela mesma, demonstrando através deste brincar todas as suas angústias e alegrias. Construindo e reconstruindo fatos, criando hipóteses assimilando suas ideias e conceitos.

Tarefa difícil é fazer uma criança parar de brincar, seja por qual motivo for. “É que para ela brincar é coisa muito séria” (BARON, 2002). Devido à importância que o brincar tem para o desenvolvimento da construção do sujeito em sua relação com o mundo, é que defendemos sua importância no processo de adaptação.

## **2 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

As crianças são ativas, curiosas desde o nascimento, e que sua interação sobre os objetos é mais que uma mera sensação motora. A ação da criança sobre o objeto significa uma ação mental. Significa quando a criança está em contato ou em comunicação com as coisas ou as pessoas, ela aprende, faz descobertas, cria hipóteses, assimila, acomoda, equilibra e desequilibra suas ideias e conceitos, faz e refaz seus entendimentos na medida que ela vai se

“aventurando”. É através desse processo extremamente ativo e interativo que se desenvolve o brincar.

Para Baron, (p. 74), o brincar é fundamental na aquisição de experiências para as crianças e na compreensão dos acontecimentos vividos por eles. Através do brincar a criança passa a fazer associações. Por exemplo, quando a professora faz uma brincadeira, escondendo um objeto, tampando-o com um pano, e em alguns segundos o destampando-o, a criança vai fazendo relação desta situação, com a pessoa que a cuida, ou lhe traz para a escola. “Esta pessoa fica fora do seu campo de visão por algum tempo, assim como o objeto que a professora usa no brincar, mas algum tempo depois esta pessoa volta”. Atividades como estas fazem com que o bebê se sinta mais confortável, mais seguro.

Os objetos, os materiais, os brinquedos na organização lúdica das atividades fazem despertar a curiosidade infantil, em relação ao mundo externo. Segundo estudos de Bondioli (1998 p. 213), a relação com os objetos e o desejo de exploração que constituem motivação, não são um impulso primário, mas se constituem a partir de situações sociais compartilhadas com o adulto que funciona como meio em relação as coisas e os eventos do mundo físico.

Estes estudos mostram o quanto a criança é descobridora e construtora de realidade. Por isso o brincar apresentando desde o início representa uma forte qualidade social.

A criança nesta faixa etária é naturalmente egocêntrica, não aceita bem a hipótese de dividir, compartilhar com os colegas, porém o que se observa que no brincar, havendo intervenção e estímulo do educador quando necessário, as crianças brincam juntas por período prolongado, podendo ser observadas às relações de troca entre os pequenos.

A escola de educação infantil na visão de Bondioli (1998) é ambiente educacional, que se caracteriza pela presença de varias crianças aproximadamente da mesma idade, e de figuras de referencia diversas das parentais, com uma preparação pedagógica que deveria permitir a organização e administração de maneira consciente das situações de brincar oferecidas às crianças.

Para Bondioli (1998 p. 213), a brincadeira é um espaço de construção, de experiência adquirida e compartilhada no contato com outros adultos e crianças, por isso é importante delimitar, seqüência evolutiva do brincar de zero a três anos que esclareça, para cada etapa considerada, o entrelaçamento entre criança, objeto, pessoas, e evidencie a inter-relação entre aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais.

## 2.1 O brincar com o adulto e o objeto transicional

Para Winnicott (1975) há alguns pontos relevantes relacionados à origem do brincar. As crianças assim que nascem usam o punho, os dedos e os polegares para estimular a zona erógena oral. Após alguns meses passam a gostar de brincar com objetos como a ponta do cobertor, uma fralda, que os tornam vitais para o uso no momento de dormir, constituindo-se em defesa contra a ansiedade. Esse fenômeno é chamado de “objeto transicional”. É tão verdadeiro que os pais ao perceberem tal apego levam objetos consigo nas viagens para acalmarem as crianças. Depois evoluem para brinquedos como bonecas, ursinhos macios, bolas ou qualquer outro.

Assim o recém-nascido parte de uma total indiferenciação, se construindo progressivamente através das trocas que realiza com o ambiente o sentido da sua própria identidade pessoal, não somente em sentido físico, mas também e, sobretudo social. A criança passa desse estado de indiferenciação inicial, para o estado onde começa a distinguir-se do mundo externo, passa a discriminar as próprias ações, e os efeitos produzidos pelas ações sobre os objetos.

Este é descrito por Winnicott (1975, p. 177-178), como:

[...] a passagem de um estado de fusão total com o ambiente (a mãe) aquele onde a criança começa a ter consciência da própria identidade (uma pessoa entre tantas pessoas, uma pessoa diferente de todas as outras); de um estado de não-integração primária, na qual aquele que posteriormente se tornará um Eu é um conjunto de sensações fragmentadas e desconexas, a um estado de integração caracterização pela percepção de possuir um “dentro” e um “fora”; de um estado de não-personalização a um estado de personalização, caracterizado pela conquista da unidade psicossomática de um estado de dependência absoluta a uma situação de independência.

Esse percurso, se bem realizado, leva à construção do Eu que confere à criança o sentido de ser real. É no brincar recíproco com a mãe ou quem desempenha a função materna (pai, professora, tia, prima) de forma totalmente paradoxal que a criança encontra o Eu através da descoberta do outro (a mãe, a professora), experimentando a frustração conseqüente a perda da sensação inicial de fusão (BONDIOLI, 1998).

Segundo Bondioli (1998 p. 214), tal frustração é compensada por um sentimento de onipotência que dá à criança a impressão de ter ela mesma criado o objeto de que tinha necessidade. Quando o recém-nascido está com fome, pode vencer essa sensação desagradável imaginando o objeto que saciará a sua fome: o seio materno. Se a mãe, ou a professora ou outro adulto por ela responsável em tempo razoável satisfaz o impulso da criança, estará contribuindo para criar na criança a ilusão de ter ela mesma criando o objeto.

Quando a adaptação da mãe, da professora as necessidades da criança são satisfeitas, elas fornecem à criança a ilusão de que existe uma realidade externa que corresponde à necessidade da criança de criar. Este espaço da ilusão, e o sentido de onipotência que provoca na criança, constituem a base de experiência lúdica. É justamente essa ilusão inicial que permite suportar mais tarde a desilusão, a descoberta da mãe como parte separada dela.

A autora reforça também que se os cuidados maternos dão segurança à criança, o objeto de transição pode tornar-se mais importante que a mãe, e contribui para o aumento da independência afetiva e interesse em relação ao mundo externo. Neste contexto o brincar é entendido como prática fundamental para o desenvolvimento do sentimento da autonomia. O brincar surge bem antes da atividade verbal, através das primeiras atividades lúdicas, das primeiras trocas primeiros contatos.

De acordo com Baron (2002, p. 72), o brincar se constitui no uso frequente de algum objeto, ou na emissão repetitiva de sons. Mais do que o uso do objeto, é o que ele representa para a criança, é o seu valor simbólico. Não são os objetos, e sim os fenômenos transicionais que estão em ação protegendo a criança, tornando o impacto desta separação mais ameno. A relação com o objeto transicional permite à criança brincar sozinha, segura de que a pessoa que ama esteja disponível e continua a ser mesmo quando é lembrada depois de ter sido esquecida.

Atualmente percebem-se mudanças no que se remete ao objeto transicional, sendo que este, por algum motivo não é mais regra geral entre as crianças. Talvez pelo fato de que as crianças desde muito cedo ficam por tempo prolongado separados da mãe, ou talvez os estímulos por elas recebidos estejam fazendo com que o objeto transicional não seja tão importante. Por algum motivo este já não é mais tão necessário para as crianças, o que não pode ser considerado algo negativo/positivo, e sim como uma mudança de comportamento que vem ocorrendo em algumas crianças.

Porém, na chegada das crianças na instituição de educação infantil é muito importante que o professor crie um espaço onde haja confiança entre ele e a criança, permitindo a quem possui algum objeto transicional que permaneça com o objeto. Disponibilizando momentos de socialização e interação, de modo que o brincar aconteça e seja significativo. Espaço este onde haja cumplicidade e sentimento entre o professor e a criança. A função da instituição de Educação Infantil e dos profissionais é de receber a criança e acolher sua singularidade, enfim, apresentar-se como um ambiente seguro e estimulante onde as emoções possam se expressar e desenvolver.

## 2.2 O adulto como o primeiro brinquedo para as crianças

As crianças de poucos meses permanecem grande parte do tempo deitadas o que não lhes permite muita visão do mundo. Deste modo o que mais chama atenção da criança é o rosto humano, devido as suas formas de expressão e comunicação. Bondioli (1998) diz que assim como a mímica facial, os gestos e os movimentos do adulto atraem a atenção da criança, em virtude da intencionalidade comunicativa que representam. Assim o comportamento do adulto é fortemente influenciado por aquilo que a criança fez, faz ou irá fazer.

Do ponto de vista da criança, o adulto é um objeto interessante, pelo fato de que responde de maneira ativa às ações e expectativas da criança. Pela incapacidade de governar o mundo externo, devido à pouca movimentação e capacidade de segurar os objetos o adulto assume o papel de primeiro brinquedo, de primeiro objeto que ela passa a tentar controlar. Se o adulto é o primeiro brinquedo da criança, as primeiras brincadeiras são os momentos felizes compartilhados entre os dois (BONDIOLI 1998 p. 215).

As crianças apresentam uma notável capacidade de comunicação utilizada por meio de linguagem gestual e expressiva, constituída por sorrisos, pelo franzir das sobrancelhas, vocalizações, borbulhas. Por isso, ao estimular a comunicação da criança através do diálogo, da música, do toque, a educadora deve adaptar-se às pausas da criança, de modo que entre um sorriso, um balbucio faz uma pausa e responda ao que a criança comunicou.

Para Bondioli (1998 p. 216), o valor lúdico dos rituais de conversas frente a frente, gestos e palavras nos momentos de higiene, das refeições, trazem tranquilidade e segurança para a criança. A professora pode usar cantigas, brincadeiras com o corpo da criança, sons, vozes diferentes, músicas, entre os mais diversos recursos não apenas para corresponder, mas também para superar as expectativas da criança.

## 2.3 O corpo como brinquedo

Estudos de Bondioli (1998, p. 217) nos mostram que em princípio o jogo é para a criança uma atividade que produz prazer erótico e envolve a boca, os dedos, a visão e toda a superfície do corpo. Por isso é muito importante que o brincar com o próprio corpo no processo de adaptação seja reforçado em todas as situações prazerosas dos rituais cotidianos como (a troca de fraldas, a nutrição, o banho), nas quais a criança é acariciada, tocada, manipulada.

Quando a criança começa a sentar, passa a ter maior visibilidade de mundo, observando os objetos por outros ângulos. Uma nova fase do brincar vai se desenvolvendo devido a esta nova posição que é o sentar, a criança passa a prestar mais atenção em suas mãos, e observar os diferentes ângulos que pode ver os objetos devido à manipulação destes através das mãos. A mudança de interesse da boca para as mãos permite que a criança passe a ter maior domínio do exterior e a prestar maior atenção a tudo que está ao alcance de suas mãos e a tudo que é possível fazer com as elas.

#### **2.4 A descoberta do objeto**

Segundo Bondioli (1998 p. 218), é por volta dos oito meses que a criança começa a demonstrar atenção em relação aos objetos e ao que se pode fazer com eles. Neste período os talheres são apanhados, lançados e batidos repetidamente. Se o adulto permitir a criança passará a jogar os objetos no chão, para que o adulto o alcance novamente muitas vezes.

Nesta idade também estão presentes jogos como o colocar dentro, tirar para fora, esconder e achar bem como a brincadeira em frente ao espelho, entre outros, pois ajudam a criança a fazer associação com a separação da mãe, se foi embora, vai e volta, como volta o objeto que lança no chão, que desaparece e torna a parecer como a figura no espelho.

A brincadeira do “esconder e achar”, nos seus aspectos cognitivos e afetivos, mostra a evolução do relacionamento com o objeto, o realizado reconhecimento do não-eu, que é ao mesmo tempo realidade física, objetivamente percebida, e realidade emocional; evidencia, além disso, como a descoberta do mundo dos objetos e qualquer forma de conhecimento aconteçam em função da qualidade do relacionamento que a criança estabelece com as figuras adultas das quais depende, e salienta a estreita ligação entre a inteligência e a afetividade. Mostra enfim que atividades infantis de qualidades sociais e de valores comunicativos. (BONDIOLI, 1998, p. 219).

Assim a educadora deve oferecer brinquedos, brincar de diferentes formas facilitando para a criança a separação da mãe bem como possibilitando a descoberta do mundo e dos objetos.

#### **3.5 Brincando de faz-de-conta**

Garvey (apud BONDIOLI, 1998) diz “as crianças pequenas estão sempre procurando descobrir o que as coisas são como funcionam e o que se pode fazer com elas...”.

A criança, diante de um objeto não familiar, tende a estabelecer algo, que passando da exploração a familiarização, chega à compreensão, uma sequência muitas vezes repetida que

leva a uma visão mais madura das características (forma estrutura, dimensão) do mundo físico. A criança é curiosa por natureza buscando entender e conhecer o que lhe é desconhecido, evoluindo e amadurecendo seus conhecimentos.

Bondioli (1998, p. 219) exemplifica esta evolução:

- aproximadamente aos 9 meses, a criança segura o objeto mais próximo, o leva para a boca, o inspeciona e o movimenta utilizando somente poucos modelos de ação;

- em torno dos 12 meses a exploração precede qualquer outro tipo de ação; o objeto não possui ainda uma permanência própria, mas existe em função das ações que a criança realiza sobre ele;

- em torno dos 15 meses aparecem classificações significativas dos objetos: a criança junta objetos que correspondem a atividades similares da vida cotidiana. Os objetivos começam a ser usados de acordo com os seus significados afetivos ou convencionais (o uso da escova para pentear-se, o uso da colher para comer, etc.);

- entre os 15 meses e os 21 meses, há uma transformação: a criança realiza ações sobre objetos imaginários ou então dá um significado incomum a um objeto conhecido. São as primeiras formas do brincar simbólico, a ação do fazer de conta, o uso não-literal dos objetos. Neste último período, quando a criança já tem conhecimento sobre os objetos, passa a interagir com eles, transformando estes em brincadeiras. Por exemplo: a criança dá de comer para a boneca, e a penteia, estas são ações significativas para ela, ações que a mãe, ou a educadora realiza.

Este brincar vai se aprimorando, e a criança passa a executar formas mais complexas de “cuidado” no brincar. Exemplo: amamentar a boneca, limpar a sua boca, levá-la para dormir. Mais tarde passa a atribuir comportamentos ativos aos brinquedos, aos quais são entregues pratos e colheres para que comam ou são colocados, em frente ao espelho, ao penteá-los. Mais tarde observa-se representação por meio de substitutos simbólicos ou de objetos imaginários, por exemplo: pedacinhos de papel no prato da boneca representam a comida.

O brincar de faz de conta possui qualidades emocionais e afetivas. A criança ao imitar traz para a brincadeira adjetivos os quais para ela representam a pessoa que está a imitar. Pode-se dizer que se você quer se avaliar enquanto professor de educação infantil é só brincar com a criança de “aulinha”, no momento que ela faz de conta ser a professora, ela vai transferir para a brincadeira a forma com que ela vê a professora tratar seus alunos.

Para Bondioli (1998), as interpretações simbólicas mostram como a criança, por volta dos 2 anos de idade, procura controlar e elaborar, através dos meios que dispõem, o seu

mundo interior constituído de sentimento, afetos que ainda não é capaz de reconhecer e identificar. O brincar de faz de conta é a maneira de exercitar e testar o próprio Eu, seja atribuindo algumas de suas partes a outros (brinquedos, colegas), seja imaginado ser um outro, experimentando, assim, diversas possibilidades de ser.

Podemos perceber que toda a criança tem necessidade de brincar, isto é uma característica da infância. A função do brincar não está no brinquedo, no material usado, mas sim na atitude subjetiva que a criança demonstra na brincadeira e no tipo de atividade exercida. O brincar com alguém reforça os laços afetivos. A educadora, ao brincar com uma criança, demonstra seu amor ajudando a elevar o nível de interesse, enriquecendo e estimulando a imaginação das crianças.

Essa vivência é carregada de prazer e satisfação, e a falta desse prazer ou dessa satisfação pode acarretar na criança alguns distúrbios de comportamento como choro, problemas de sono, irritabilidade excessiva, agressividade, dificuldades de relacionamento.

Podemos perceber que em cada fase do desenvolvimento, o brincar tem funções diferentes, por isso é essencial que a criança tenha oportunidade de vivenciar na Instituição de Educação Infantil todas as fases do brincar. A criança precisa ter tempo e espaço para brincar. É importante proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a atividade lúdica no ambiente familiar e escolar, fazendo com que desenvolvam a sua criatividade e imaginação. A educadora pode e deve estimular a imaginação das crianças, despertando ideias, questionando-as de forma a que elas próprias procurem soluções para os problemas que surjam. Além disso, brincar com elas, procurando estimulá-las é servir de modelo, ajudando-os a crescer.

É brincando que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. É dessa forma que ela se estrutura e conhece a realidade. Além de conhecer o mundo, está a conhecer a si mesma. Ela descobre, compreende o papel dos adultos, aprende a comportarem-se como eles. O brincar é uma preparação para a vida adulta. E este brincar deve estar presente na educação infantil, como instrumento de aprendizagem, de conhecimento, de descoberta do novo, e do belo. O ato de brincar traz segurança e satisfação às crianças, principalmente no momento de adaptação a este novo ambiente, que é a educação infantil.

### **3 O PAPEL DO PROFESSOR NO BRINCAR E NA ADAPTAÇÃO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O momento da chegada da criança na instituição de Educação infantil é algo muito significativo e muito importante. Trazer a mãe para participar desse período, deixar a criança com seu objeto de apego, estabelecer uma educadora para referência, promover vínculo afetivo, são exemplos de como tornar o processo de adaptação mais tranquilo. O professor deve acolher a criança nesse momento recebendo-o carinhosamente, oferecer atividades diversificadas para ela escolher, permitir que continue o sono, ressaltando a importância do ritual de despedida. A criança precisa ser informada sobre o que vai lhe acontecer durante o dia e ter segurança de que a mãe ou o pai vai voltar (VERISSIMO e FONSECA, 2003).

Por isso é de grande importância se discutir a formação de profissionais que atuam com crianças de zero a três anos, no processo de adaptação e no desenvolvimento do brincar. A própria observação do contexto da educação infantil na atualidade aponta para a necessidade de se investir intensamente na formação destes profissionais.

O professor da Educação Infantil deve possuir uma formação que contemple o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a fim de que possa selecionar e empreender atividades em função deste desenvolvimento. Uma tarefa essencial deste profissional é a de especificar os modos e os objetivos de uma programação que leve em conta uma visão integradora do desenvolvimento infantil.

Os professores precisam deter a condição de reflexão tanto do ponto de vista teórico quanto do que diz respeito às práticas por eles adotadas. Felipe (2001) alerta sobre a necessidade de se considerar que as teorias científicas podem sofrer reformulações com o passar do tempo e, portanto, não devem ser entendidas como verdades definitivas, mas sim, passíveis de questionamentos, sujeitas a transformações, e o professor deve se manter atualizado e aberto a mudanças.

A formação de professores para a educação infantil precisa se tornar reflexiva, ou seja, deve possibilitar a compreensão da dimensão educativa do seu trabalho e construir autonomia intelectual para refletir sobre as práticas pedagógicas que exerce. Assim, essa formação não ocorre instantaneamente, mas por meio de um caminho longo a ser percorrido e a ser construído, que precisa de investimento de tempo e de recursos.

Campos (1999) afirma que determinados aspectos podem contribuir com a formação dos professores da Educação Infantil como a necessidade de: a) uma formação permanente que alimente a prática docente, permitindo o confronto do conhecimento teórico com a real

situação vivida da criança; b) uma estrutura de apoio na instituição, que dê condições aos profissionais para lidarem com o estresse, prevendo momentos de descanso e rodízio de funções; c) interação com vários “outros” e não só com o aluno, incluindo o desempenho de seu papel na dinâmica da equipe de trabalho, em seu relacionamento com as famílias e os profissionais de outras agências educativas e sociais; d) aprender a refletir sobre sua prática, construindo um projeto educativo próprio, utilizando a documentação, a avaliação, a pesquisa e a observação.

Acreditamos que esses aspectos podem contribuir para formação de professores para a educação infantil, tendo como referência primordial a especificidade do atendimento de crianças de zero a três anos.

O primeiro passo é ajudar a criança a tomar consciência do si e do outro. A criança adquire essa consciência por meio de seu corpo, pela maneira como é tocada e entra em contato com os outros corpos, pela maneira como é contida, limpa, cuidada, tranquilizada, pelo modo como pode expressar-se. Por estes motivos, a formação do professor da educação infantil é, sem dúvida alguma, temática de importância, uma vez que sua atuação interfere diretamente na formação dos pequenos com os quais atua. É o professor que irá criar um suporte afetivo básico e cuidando para que a frágil estruturação do coletivo infantil não ameace seus integrantes.

Desta forma, negar os corpos pode significar a supremacia do conhecimento de cunho cognitivo, que precisa ser valorizado ao custo do sacrifício do movimento, da criatividade, da brincadeira e da liberdade. Na Educação Infantil, negar os corpos pode significar que educar crianças é acalmar, silenciar, tornar inertes seus corpos, preparando-as para o “futuro”, ocultando que há um trabalho “sujo” a ser feito. Cuidar do corpo das crianças - seja pela alimentação, ou higiene – faz parte da necessidade que todos possuem de serem atendidos, independentemente da classe social, gênero, etnia ou credo religioso. Cuidar e receber cuidados corporais são parte da história de nosso processo de humanização (VIGARELLO, 1996 apud SAYÃO, 2010, p. 81).

O professor como elemento chave do processo de adaptação e do desenvolvimento do brincar deve ser adequadamente selecionado e preparado, uma vez que deve ser o irradiador, o mediador verbal do grupo, o organizador do espaço e do tempo das atividades, o apoiador afetivo de inúmeras ocasiões. Portanto, outro desafio colocado para os professores é o de possibilitar uma organização do ambiente que oportunize ao máximo as experiências lúdicas, sociais, afetivas e cognitivas, por meio de diretrizes pedagógicas condizentes com essas experiências.

Vários tipos de atividades devem envolver o processo de adaptação como o horário da chegada, a alimentação, a higiene, o repouso, as brincadeiras, os jogos diversificados (como o de faz de conta, os jogos imitativos e motores), a exploração de materiais gráficos e plásticos os livros de histórias. Todas estas explorações devem ser muito lúdicas, pois o “mundo” das crianças necessita desta ludicidade.

Entende-se que a organização da Instituição de Educação infantil deve partir das necessidades de desenvolvimento e das diferenças individuais apresentadas pelas crianças. Para que o processo de adaptação aconteça da forma mais natural possível é de fundamental importância o educador conhecer como os bebês brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar e o que lhes chama mais a atenção.

Organizar o trabalho pedagógico, assim como as condições para a realização das atividades a serem desenvolvidas com os bebês, inclui tanto a formação do profissional quanto organização física do espaço físico. O bom planejamento na construção, ou escolha dos espaços, não são pequenos detalhes, e precisam ser bem planejados e organizados.

Cruz (2001, p. 56) diz que o espaço físico, proposta pedagógica e atenção às necessidades básicas infantis não podem ser pensados isoladamente, devendo o “ambiente propiciar a integração da criança com o espaço físico, favorecendo possibilidades de opções de atividades, livre circulação nas dependências internas e externas, independência no uso do equipamento e alternativas de experiência.”

O papel do professor de educação infantil precisa ser valorizado, necessitando de formação e qualificação continuada. É também de suma importância o trabalho coletivo, interdisciplinar, entre todos os professores, sendo que esta é uma instituição escolar de certo modo distinta das demais entidades escolares. Pois todos os profissionais que nela atuam, seja a professora, diretora, servente, doméstica, todos educam, havendo um laço muito forte entre as crianças e estes profissionais.

Para Richeter, (2010 p. 86) os seres humanos ao nascerem trazem como condição de sobrevivência a necessidade e o desejo de se relacionar e de se comunicar. Fazer parte de uma história, entrar em um conjunto de relações e interações com outros. Por consequência desta necessidade de se comunicarem os bebês aprendem muito cedo a interagir com o mundo. “Os bebês já nascem falando, brincando e conversando com qualquer um, através de múltiplas linguagens, do olhar, do gesto, do toque” (RICHETER, 2010, p. 87).

Ou seja, as crianças ao virem ao mundo vêm dotadas de muitos conhecimentos. Conhecimentos estes, que muitas vezes não conseguimos compreender, assim como não os

reconhecemos como saber. A sua capacidade de interpretar, dar significado, se comunicar, se dá através dos gestos, dos olhares, dos sorrisos, dos choros, mesmo anteriormente à linguagem verbal (RICHETER 2010).

Por isso, o professor que cuida/educa das crianças de zero a três anos deve buscar dar sentido a toda expressão do bebê, respondendo-a adequadamente, pois assim o bebê começa a adquirir confiança no professor, expressando seus desejos, gostos e aflições, vendo no professor um porto seguro.

De acordo com Richeter (2010, p. 87), a criança é muito ágil e inventiva; é poderosa em sua capacidade básica de se auto-organizar, de criar, inventar, escolher e tomar decisões para empreender ações e alcançar êxito nos resultados. A ação autônoma, escolhida e realizada pela criança, enquanto capacidade de movimentar-se, disposição para iniciativas nas suas relações com outros, interesse pelo mundo e prazer lúdico de surpreender-se com a imprevisibilidade dos acontecimentos gerados pelo movimento, é uma necessidade fundamental do humano desde seu nascimento.

Esta autonomia que as crianças trazem consigo deve ser valorizada e estimulada pelo professor, de forma lúdica e saudável. Brincadeiras que as induzam desde cedo a ter iniciativa, trabalhar em grupo, ter respeito pelas decisões e desejos dos colegas, controle de suas emoções com o fato de ganhar e perder. O compromisso que o educador de Educação Infantil tem é muito grande, pois ele está acima de tudo moldando a personalidade das crianças.

É preciso, na Educação Infantil, ser revista a concepção de que os adultos devem ensinar e que as crianças só têm que aprender, para a criação de um espaço mais aberto, onde possa haver troca de saberes, que o professor permita-se aprender com às crianças também.

A educação infantil, deve se caracterizar por ser um espaço aberto para o diálogo com a família, onde esta possa estar e se fazer presente, acompanhando de perto o trabalho realizado com seus filhos, para que em casa estes pais possam dar continuidade ao trabalho realizado pelas professoras. Discutindo sobre a infância e a formação que queremos oferecer às crianças.

As crianças para Richeter (2010, p. 91) em seu poder de interagir, negam o “ofício de aluno” e reivindicam ações educativas participativas voltadas ao lúdico. Devem ser vistas como seres pensantes que são, e desta forma as atividades devem promover situações e experiências que possam ser vividas e compreendidas por eles. O divertimento, a sensibilidade e a alegria, o encanto da criança pelo encontro com sons, cores, sabores,

texturas, odores, toques, olhares, tornam-se fundamentais porque é uma necessidade cognitiva: um faro a inteligibilidade das coisas e seu sentido para a existência.

Assim a função do professor na educação infantil é favorecer experiências que permitam às crianças pequenas fazerem relação com a sociedade, criando noção de pertencimento, desenvolvendo noção espacial, de limites, noções estas que possibilitem sensações e sentidos de estar junto no mundo.

De acordo do Richeter, (2010, p. 94), a educação de zero a três anos exige compreender o fazer pedagógico não como um plano prévio de ensinar a vida, mas como abertura à experiência de viver junto - crianças pequenas e adultos/professores – as situações contextualizadas em narratividades. A dificuldade está em mudarmos a nossa concepção de currículo como “fabricação” do humano, para currículo como criação, ação e narração do humano já que diz respeito ao agir. Para Arendt em Richeter, 2010, agir é como um segundo nascimento, pois mantém estreita relação com a condição humana da natalidade. Implica priorizar a atitude de respeito à condição humana de buscar sentido para o viver junto. Trata-se de um currículo comprometido com escolhas – prudentes, mas também apaixonadas – pelo que afetivamente importa para o significado da vida, para aquilo que torna a vida digna de ser vivida (MELICH; BARCENA, 2000 apud RICHETER, 2010).

Assim, o trabalho do psicopedagogo na instituição de educação infantil é fundamental porque é capaz de investigar as dificuldades do processo de adaptação, observando os aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos. O psicopedagogo deve ser um mediador, realizar entrevistas com pais e professores, fazendo avaliações, brincando e sugerindo brincadeiras, jogos, brinquedos, músicas, histórias etc. Buscando para este desafio, fundamentos na Pedagogia, na Psicologia, na Psicanálise.

O trabalho do psicopedagogo na instituição de educação infantil deve estar permeado pelo brincar, pois o brincar auxilia no resgate do prazer de conhecer. É através do brincar que a criança faz associações e aprende a relacionar-se com o mundo do adulto. A criança demonstra através do brincar o que está sentindo, seus medos, ansiedades, alegrias. O olhar do psicopedagogo, neste período de adaptação escolar através do brincar, é muito interessante, pois é possível detectar os medos e anseios das crianças. No faz de conta, por exemplo, a criança demonstra o problema que a está incomodando, ao observa-la brincar o professor psicopedagogo poderá diagnosticar, intervir e auxiliar a superar as dificuldades.

#### 4 METODOLOGIA

Na realização deste trabalho utilizaram-se apenas referências bibliográficas para abordar o tema “Da Família a Instituição de Educação infantil: O papel do brincar no processo de adaptação das crianças de zero a três anos”.

#### CONCLUSÃO

O presente artigo “Da Família a Instituição de Educação infantil: O papel do brincar no processo de adaptação das crianças de zero a três anos” teve por finalidade realizar estudos bibliográficos referentes ao brincar e adaptação escolar na educação infantil, mais especificamente de crianças entre zero e três anos de idade.

Para tal foram realizados estudos sobre como se dá a adaptação escolar para crianças nesta faixa etária, bem como quais as dificuldades encontradas pelos pais, professores e pelas próprias crianças no decorrer neste processo.

É necessário compreender que o processo de adaptação é muito difícil para a criança. A separação da mãe ou de outra pessoa que exerça a função materna, geralmente provoca na criança, muitas sensações associadas ao medo, insegurança, tristeza, ansiedade, choro, entre outros, oriundo do rompimento dos laços afetivos, capaz de marcar para sempre a sua vida adulta.

O brincar tem uma função essencial para tornar a adaptação mais fácil tanto para a criança quanto para os professores, e pais. É fundamental na aquisição de experiências para as crianças, e na compreensão dos acontecimentos vividos por elas. Através do brincar as crianças passam a fazer associações sentindo-se mais confortáveis e mais seguras.

O processo de adaptação necessita de uma pedagogia desenvolvida de forma lúdica. O lúdico deve estar presente em toda e qualquer atividade que se realize. Richeter (2010) ressalta que as crianças pequenas estão construindo suas primeiras aprendizagens e, em todas as situações aprendem: quando conversamos com eles e nos respondem com balbucios, quando trocamos suas fraldas eles nos auxiliam esticando as pernas. Todas as vivências são educadoras nessa faixa etária. A criança nasce inscrita em um código natural e sociocultural. Na interação com o outro, nas inúmeras possibilidades que o outro lhe aponta, ela imprime as marcas do humano e constrói sentidos nas linguagens. Sentidos intimamente vinculados ao ato de brincar, criar, linguajar.

Através da experiência lúdica do brincar, a criança aos poucos vai se percebendo como um ser individual percebe que a mãe, o pai, a educadora, ou responsável por mais próximos que estejam dela, são corpos diferentes, não fazendo parte de seu corpo.

As primeiras relações de troca entre o professor e a criança são de grande relevância, sendo a confiança um fator imprescindível aos cuidados e à sobrevivência da criança. Defendemos que é brincando que a criança aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar. É dessa forma que ela se estrutura e conhece a realidade. Além de conhecer o mundo, está a conhecer a si mesma. Sendo assim brincar é um espaço privilegiado da educação infantil e primordial no processo de adaptação.

## REFERÊNCIAS

BALABAN, Nancy. **O início da vida escolar: da separação à independência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

BARON, Sandra C. **Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BONDIOLI Anna. **A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche**. 9. ed. Porto Alegre: Papirus, 1998.

BOWLBY, J. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. 3. ed. São Paulo: Martins Fortes, 1997.

BOWLBY, J. **Perda-tristeza e depressão**. São Paulo: Martins Fortes, 1985. 3v da trilogia Apego e Perda.

BRAZELTON, T.B. **Momentos decisivos do desenvolvimento infantil**. 1. ed. São Paulo: Martins Fortes, 1992.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Revista quadrimestral de Ciência da Educação, CEDES, n. 69, 1999.

CORRÊA, Eloiza Schumacher. Como criar um clima propício à adaptação. **Revista Pátio Educação Infantil**. Conteúdo exclusivo, 2008.

CRUZ Silvia Helena Vieira. **A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias**. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16\\_07\\_SILVIA\\_HELENA\\_VIEIRA\\_CRUZ.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_07_SILVIA_HELENA_VIEIRA_CRUZ.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2010.

DANTAS, Heloysa, emoções e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon. **Temas em Psicologia**. n. 3, p. 73-76, 1994.

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org.). **Adaptação:** pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: espaço Pedagógico, 1999. (Série Caderno de Reflexão).

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Walon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 27-37.

FERREIRA Maria Clotilde Rossetti. **A necessária, associação entre educar e cuidar.** São Paulo: Artmed, 2003.

Ministério da Educação. Referencial Curricular para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2000.

REDA, Maysaa Ghassan. **A educação infantil e o processo de adaptação:** as concepções de educadoras da infância. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496\\_1090.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2496_1090.pdf)>. Acesso em: 24 jul. 2012.

RICHTER Sandra Regina, BARBOSA Maria Carmen Silveira. **Os bebês interrogam o currículo:** as múltiplas linguagens na creche. Santa Maria: Revista Educação, 2010.

RIZZO, Gilda. **Educação Pré Escolar.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

SAYÃO Déborah Thomé. Não basta ser mulher...não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. Revista Educação, Santa Maria, 2010.

VERÍSSIMO Maria De La Ó Ramallo e FONSECA Rosa Maria Godoy Serpa da. **Funções da creche segundo suas trabalhadoras:** situando o cuidado. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v37n2/04.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2010.

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

# O TRABALHO PSICOPEDAGÓGICO JUNTO AO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR

**Camila dos Santos<sup>41</sup>**  
**Daiane Lazzaretti<sup>2</sup>**  
**Denise Zanata<sup>3</sup>**

## INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta da prática de Estágio Institucional realizada em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul com as visitadoras do programa Primeira Infância Melhor. Tal prática visa oportunizar ao pós-graduando de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen um espaço para vivenciar a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso, proporcionando assim a experiência concreta da relação entre teoria e prática.

Assim, o Estágio Institucional tem por objetivo proporcionar uma melhor qualificação profissional através da prática psicopedagógica alicerçada em seu referencial teórico, em uma metodologia adequada, além de princípios éticos e conhecimento da realidade.

Ao falarmos da Psicopedagogia estamos nos reportando a uma área do conhecimento que tem como foco de atuação o processo de ensino-aprendizagem. Neste caso, o seu objeto de estudo é o ser que aprende, que constrói e reconstrói o conhecimento. Neste sentido, a aprendizagem não é estudada pela Psicopedagogia somente no espaço restrito da escola, ou num determinado momento da vida, mas durante toda a existência do ser humano e em diversos contextos, sendo por isso muito complexa.

Considerando que os primeiros anos de vida de um indivíduo constituem um período crucial para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem, o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) realiza um trabalho grandioso e de suma importância com as crianças de zero a seis anos de idade nos diversos municípios do estado do Rio Grande do Sul.

Diante deste contexto, o presente trabalho dá ênfase a Psicopedagogia Institucional e

---

<sup>1</sup> Aluna do Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Aluna do Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen.

<sup>3</sup> Psicóloga, Mestre em Psicologia Clínica, Professora do curso de Psicologia e do curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen.

ao papel do psicopedagogo junto a esta instituição não formal de educação que tem como objetivo principal “orientar as famílias, a partir de sua cultura e experiências, para que promovam o desenvolvimento integral de seus filhos, desde a gestação até os seis anos de idade, com ênfase no período de zero a três anos” (SCHNEIDER, 2007) considerando este período de vida essencial para as aprendizagens futuras do indivíduo, servindo também de base para a aprendizagem escolar.

Diante de todos estes aspectos constatamos a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e sobre a aprendizagem na primeira infância bem como as teorias de Jean Piaget e Lev Vygotsky, pensadores estes que contribuíram muito para o estudo do desenvolvimento humano, a fim de construir com as visitadoras do Programa conhecimentos teórico-práticos sobre o assunto, contribuindo assim para o melhoramento de suas práticas pedagógicas com as crianças atendidas pelo Programa, bem como com as famílias das mesmas.

## **1 A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO JUNTO AO PROGRAMA PIM**

Segundo Scoz (1991), a Psicopedagogia é a área que lida com o processo de aprendizagem e suas dificuldades e que, numa ação profissional, deve englobar vários campos do conhecimento, integrando-os e sintetizando-os. É uma nova área de atuação profissional, que busca uma identidade e requer uma formação interdisciplinar.

Desta forma, a Psicopedagogia vem buscando estruturar-se como um campo de estudos com corpo teórico de conhecimentos próprios e “tem como objetivo o estudo do ato de aprender e de ensinar, levando sempre em conta as realidades interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto” (NEVES, 1991 apud TAVARES, 2001, p. 12).

A Psicopedagogia, desta forma, vem ocupando seu espaço nas instituições, contribuindo para o desenvolvimento do processo de aprendizagem e o resgate do prazer, instrumentalizando o sujeito na tomada de suas decisões a fim de criar condições necessárias a uma aprendizagem significativa.

De acordo com as ideias de Bossa (1994) “a Psicopedagogia Institucional tem como objeto de estudo a instituição enquanto espaço físico e psíquico da aprendizagem.” (p. 12). Assim, o que acontece na instituição será observado e avaliado pela Psicopedagogia, não com a intenção de criticar e apontar erros, mas com o intuito de realizar um levantamento das metodologias, visando prevenir eventuais problemas ou dificuldades que possam surgir ou

ainda, encontrar a melhor forma possível de resolver os problemas existentes.

A orientação psicopedagógica é um processo facilitador do desenvolvimento do indivíduo, do grupo, da instituição e da comunidade, e age também de forma preventiva na solução de dificuldades existentes, de modo a atingir os objetivos educacionais e pedagógicos.

É oportuno lembrar que uma proposta de intervenção psicopedagógica significativa deve considerar o indivíduo como um todo, suas experiências de aprendizagens anteriores, as relações que estabelece como o conhecimento, sua motivação em aprender, ou seja, considerá-lo enquanto um sujeito concreto (TAVARES, 2001, p. 16).

É importante ressaltar que a Psicopedagogia Institucional vem atuando com muito sucesso em diversas instituições. Seu papel é analisar e assinalar os fatores que favorecem, intervêm ou prejudicam uma boa aprendizagem em uma instituição, propor e ajudar o desenvolvimento dos projetos favoráveis a mudanças.

Desta forma, o trabalho do psicopedagogo dentro de uma instituição será realizado sobre os problemas já existentes com a intenção de tratá-los. Ele fará um diagnóstico da instituição, das pessoas ou grupo de pessoas que apresentam os problemas. A partir daí, fará a elaboração de um plano de intervenção com o objetivo de eliminar os conflitos detectados assumindo o papel de articulador da instituição, visando à integração e à aprendizagem dos indivíduos envolvidos.

Neste sentido, estudar as possibilidades de práticas pedagógicas dos visitantes do PIM e quais aspectos devem ser desenvolvidos para melhor contribuir com o desenvolvimento integral das crianças inseridas no Programa se torna uma importante ação a ser realizada pelo psicopedagogo dentro desta instituição. Este profissional pode contribuir no sentido de verificar quais são as ações realizadas pelos visitantes e se houver dificuldades neste processo, o mesmo pode auxiliar na busca de novos caminhos para a resolução de problemas, bem como contribuir para a formação continuada dos profissionais envolvidos com o Programa.

Diante deste contexto, Haas e Carvalho (2001, p. 25) nos dizem que: “o papel do psicopedagogo é, então, aproximar interesses dispersos para concentrá-los numa linha de trabalho conjunto”. A ação psicopedagógica possibilita, desta forma, a análise e reflexão sobre o papel da instituição e desperta nas pessoas a visão do todo para o alcance dos objetivos.

Assim, o psicopedagogo é aquela pessoa que auxilia a instituição na determinação, escolha e elaboração dos objetivos a serem alcançados bem como das estratégias e instrumentos de avaliação do trabalho que já está sendo desenvolvido. Enfim, o foco de

atuação do psicopedagogo institucional, numa postura preventiva é trabalhar para que todos juntos encontrem caminhos para o crescimento mútuo.

### **1.1 O Programa Primeira Infância Melhor (PIM): da teoria à prática**

O Programa Primeira Infância Melhor (PIM) foi lançado oficialmente no Estado do Rio Grande do Sul no dia 07 de abril de 2003, através da Portaria nº 15/ 2003 que o implantou e definiu as responsabilidades dos Estados e dos municípios. Hoje é reconhecido como uma Política Pública Estadual de Promoção e Desenvolvimento da Primeira Infância através da Lei Estadual nº 12.544/06 e visa garantir de fato os direitos das crianças, promovendo integralmente o seu desenvolvimento

Foi criado pelo então Secretário de Saúde, Osmar Gasparini Terra, que possuía formação médica e estava interessado nos avanços das pesquisas e descobertas das neurociências. “Terra sensibilizou-se pelo fato de que tais avanços demonstravam uma relação direta entre os cuidados e estímulos adequados na primeira infância e o desenvolvimento cerebral e global da criança” (SCHNEIDER, 2007, p. 22).

Nesta perspectiva, se reconhece que as experiências nos primeiros anos de vida da criança são determinantes para o desenvolvimento integral da mesma e o Programa Primeira Infância Melhor exerce um papel muito importante neste processo, pois representa um ambiente intermediário entre a família e a criança, proporcionando momentos de aprendizagem, adaptação, socialização e novas experiências, atendendo prioritariamente as famílias mais pobres onde as crianças não possuem acesso à Educação Infantil.

O período de zero a seis anos é o mais importante na formação do indivíduo. É quando ele constrói as primeiras aprendizagens necessárias para se relacionar com o mundo a sua volta. Embora não pareça a muitos adultos, esta é certamente a fase mais decisiva da vida, pois o tempo todo a criança age e interage com o ambiente, descobrindo, inventando, resistindo, perguntando e socializando.

Diante desta realidade, podemos perceber a importância dos benefícios de se investir em programas voltados para o desenvolvimento na primeira infância, buscando satisfazer as necessidades da criança pequena, bem como a promoção das suas potencialidades garantindo assim melhores resultados em suas aprendizagens no futuro.

A importância de a estimulação ser proporcionada o mais cedo possível se justifica pelo fato de que, nos primeiros anos de vida é o período onde ocorre o maior desenvolvimento do cérebro e a variação das experiências pelas quais a criança passa. É o que vai determinar a

amplitude dos conhecimentos relacionados ao seu corpo e aos seus movimentos, aumentando assim a sua capacidade de aprender.

Seguindo esta linha de pensamento, Schneider (2007, p. 51) nos diz que:

O PIM nasceu desta forma, alicerçado em estudos e experiências concretas que demonstram os benefícios da ação socioeducativa e dos cuidados de qualidade destinados à primeira infância. Foi concebido a luz de um novo *paradigma* norteador da compreensão e das ações nos campos da saúde, assistência social e cultura. Em contraposição ao modelo que privilegiava a intervenção sobre os problemas, a doença, o déficit, a falta, assistiu-se a passagem ao paradigma da atenção integral, contemplando ações educativas e de prevenção da saúde e do desenvolvimento, e prevenção das dificuldades, além das ações de atenção e assistência quando necessárias. De ações especializadas e focalizadas, busca-se contemplar ações interdisciplinares e intersetoriais, que levem em conta a complexidade dos aspectos da saúde e da educação infantil. O PIM reconhece, portanto o imperativo das políticas intersetoriais e integradas, e organiza-se a partir de uma parceria entre o estado, municípios e instituições não governamentais que aderem ao Programa.

Assim, sob a liderança da Secretaria Estadual da Saúde e integrando esforços das Secretarias Estaduais da Educação, da Cultura e da Justiça e Desenvolvimento Social, o PIM reconhece a importância e a complexidade do desenvolvimento infantil, assumindo o compromisso com a promoção desse desenvolvimento, articulando os setores e esforços necessários para tanto.

Implantado através de parcerias entre estado e municípios, o PIM estrutura-se em torno de três eixos: a família, a comunidade e a intersetorialidade. A família é concebida como um grupo humano importantíssimo nos primeiros anos de todo indivíduo, sendo responsável pelo cuidado, pela proteção e pela educação. A comunidade, através de seus costumes e tradições contribui significativamente para o desenvolvimento moral e social da criança. Já a intersetorialidade se define como um conjunto articulado de ações em rede (Saúde, Educação, Assistência Social e outros setores da sociedade) que dão apoio significativo ao Programa e mais diretamente às gestantes, às crianças de zero a seis anos e às suas famílias (SCHNEIDER, 2007).

Desta forma, o objetivo maior do PIM é estimular o desenvolvimento socioemocional e cognitivo das crianças de 0 a 6 anos de idade para que possam aprender melhor e mais rápido ao entrar na escola e para que possam também regular de forma mais adequada seus sentimentos e seu comportamento e com isso ter um desempenho melhor na vida. (SCHNEIDER, 2007, p. 9). É um programa que busca essencialmente a promoção da saúde e da educação envolvendo todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Sobre isso Schneider (2007, p. 15) nos diz que:

O PIM vem possibilitando a construção de uma nova história na vida de todas as crianças e famílias atendidas, com o apoio das comunidades e de todos os setores envolvidos, com reflexos para essa mesma comunidade. Guiados por princípios éticos e democráticos, reconhecendo a importância da interdisciplinaridade e da intersetorialidade, ao promover a saúde e o desenvolvimento das crianças atendidas, o PIM favorece o seu crescimento, e aumenta as chances de um processo de educação e de formação de qualidade. Consequentemente, contribui para um futuro produtivo e bem-sucedido, prevenindo e minimizando problemas de desenvolvimento e de aprendizagem, bem como os riscos de evasão escolar, violência, conflitos com a lei, entre outros.

Diante deste contexto podemos perceber que o desenvolvimento infantil é encarado pelo Programa Primeira Infância Melhor como um processo complexo, que envolve várias dimensões: afetiva, cognitiva, neurológica e social e que este não acontece de forma isolada, pois a família e o ambiente em que a criança vive, bem como a comunidade onde a mesma está inserida, possuem uma importância vital para que tudo aconteça dentro do esperado.

Assim, para formar uma criança saudável e desenvolver sua capacidade de aprender a aprender, de pensar e se tornar uma pessoa capaz de conviver com outras é necessário que a família e a comunidade proporcionem à criança atividades que desenvolvam um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores adequados a esta faixa etária. O PIM, através do trabalho do visitador, contribui significativamente para este processo.

## **1.2 Desenvolvimento e Aprendizagem na Primeira Infância: algumas contribuições de Vygotsky e Piaget**

Muitas pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil deixam evidente a real importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social dos seres humanos. O PIM, diante deste contexto, tem um papel fundamental na formação do indivíduo e reflete em melhorias significativas no aprendizado futuro da criança.

O potencial que a criança traz ao nascer, num processo de interação com o meio ambiente, irá encaminhar o seu grau de desenvolvimento, sua maneira de sentir, pensar e agir. Sem atenção e estímulos a criança não desenvolve a sua criatividade e fica atrasada em seu desenvolvimento (BARROS, 1991).

A aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde quando a criança passa a ter contato com o mundo. Na interação com o meio social e físico ela passa a se desenvolver de forma mais abrangente e eficiente. Isso significa que a partir de seu envolvimento com o seu meio social são desencadeados diversos processos internos de

desenvolvimento que permitirão um nível mais elevado de aprendizagem.

Sobre isso Schneider (2007, p. 37) nos diz que:

O desenvolvimento infantil é um processo complexo e contínuo e por meio do qual a criança adquire capacidades crescentes para mover-se, coordenar-se, pensar, sentir e interagir com os outros e com o meio que a rodeia. O desenvolvimento começa antes do nascimento e continua ao longo de todo o ciclo da vida. Desenvolvimento não é sinônimo de crescimento. Enquanto o crescimento é definido por uma mudança no tamanho, o desenvolvimento caracteriza-se por mudanças em complexidade e função.

Neste sentido, entendemos que a criança atendida pelo programa PIM é um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando em peso e altura, mas também um ser em desenvolvimento porque estas características estão em permanente transformação e a todo instante suas potencialidades são ampliadas, através dos estímulos fornecidos pelos visitantes e pelas suas famílias. O crescimento e o desenvolvimento ocorrem tanto no plano físico quanto no psicológico, pois os dois estão interligados e um depende do outro. Assim, o Programa desenvolve atividades que contemplam o desenvolvimento da criança como um todo, considerando-a um ser humano completo.

Sob a perspectiva do PIM o desenvolvimento é considerado como um complexo processo de interação entre a criança e o adulto, entre a criança, a família e o visitante. Dessa forma, é preciso que o mesmo organize suas atividades de maneira que estas proporcionem a aprendizagem de habilidades, estratégias e atitudes que permitirão avanços no desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, afetivas e de outras envolvidas neste processo.

A criança é o centro do processo educativo e o visitante é quem define a intencionalidade da atividade pedagógica a ser desenvolvida com ela. Portanto, o visitante precisa ter o conhecimento da realidade social em que vivem as crianças. Precisa conhecer também os fatores que influenciam no desenvolvimento infantil bem como na sua aprendizagem desenvolvendo hábitos e atitudes positivas de segurança, confiança e qualidades pessoais para com o seu trabalho.

Ele precisa ter em mente que para aumentar a possibilidade de sucesso no trabalho com a criança é preciso conhecê-la, conhecer as suas características próprias e vários fatores que influenciam no seu desenvolvimento tais como: meio cultural, nível socioeconômico, educação familiar entre outros. Diante disso, cabe a ele respeitar a cultura e o conhecimento trazidos por ela, partindo de experiências já vividas e garantindo o acesso a outras que talvez a mesma não tivesse se este trabalho não viesse sendo realizado.

Desenvolver um bom trabalho, dentro desta perspectiva, implica conhecer melhor a criança pequena, suas características, necessidades, limites e potencialidades. Neste sentido, o PIM fundamenta teoricamente suas ações nas contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky nos aportes oferecidos pela teoria da aprendizagem de Piaget, pensadores estes que contribuíram muito para o estudo sobre o desenvolvimento infantil, tema este, trabalhado com as visitadoras durante a realização da prática de Estágio Institucional.

Vygotsky trouxe uma nova perspectiva de olhar as crianças. Suas maiores contribuições estão nas reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem em um meio social e também ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Para Vygotsky a origem das mudanças que ocorrem no homem ao longo de seu desenvolvimento, está na sociedade, na cultura e na sua história. Ao nascer, a criança se integra em uma história e em uma cultura: a história e a cultura de todos os seus antepassados, próximos e distantes, que se constituem como importantes referências na construção de seu desenvolvimento. Ao longo desta construção estão presentes as experiências, os hábitos, as atitudes, os valores e a própria linguagem daqueles que interagem com a criança, em seu grupo familiar. (VYGOTSKY, 1987 apud SCHNEIDER, 2007).

Na concepção de Vygotsky, é na troca com os outros sujeitos e consigo próprio que a criança vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição da própria consciência. Para o autor, ela participa ativamente da construção do seu desenvolvimento, de sua própria cultura e da sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem (VYGOTSKY, 1988).

Ele também acreditava que a aprendizagem na criança podia ocorrer através do jogo, da brincadeira, da instrução formal ou do trabalho entre um aprendiz e um aprendiz mais experiente. Assim por meio da observação, imitação e instruções recebidas de pessoas mais experientes ela vivencia diversas experiências físicas e culturais, construindo dessa forma, um conhecimento a respeito do mundo que a cerca. Neste sentido, podemos perceber mais uma vez a importância do trabalho do visitador do PIM junto às crianças atendidas pelo Programa.

Para que esses conceitos sejam desenvolvidos na criança, o ambiente tem que ser desafiador e exigente, para assim, poder estimular o intelecto e a ação motora da mesma. Neste sentido, o PIM busca proporcionar através de atividades diversificadas momentos lúdicos de aprendizagem, estimulando o desenvolvimento integral da criança pequena.

A eficácia da estimulação depende também do contexto afetivo em que este estímulo se insere, essa ação está diretamente ligada ao relacionamento entre o estimulador e a criança. Portanto, o papel do PIM é o de sistematizar estes estímulos, envolvendo todos (família,

criança e visitador) em um clima afetivo que serve para transmitir valores, atitudes e conhecimentos necessários para que a aprendizagem aconteça. Quanto mais estímulos mais aprendizagem.

De acordo com as ideias de Creche Fiocruz (2004):

Para Vygotsky, o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu. Vygotsky firma esta hipótese no seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

Desta forma, a função de um visitador do PIM é a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo, preconizando a promoção do desenvolvimento infantil sempre a partir de intervenções e orientações realizadas com os familiares, visando a qualificar os processos de interação entre os familiares e demais cuidadores com a criança.

Como citamos anteriormente, o Programa também considera as contribuições de Jean Piaget. Grande pesquisador da inteligência buscou entender a mente humana e a pesquisar também sobre o desenvolvimento das habilidades cognitivas. As contribuições deste autor apontam para o fato de que o conhecimento humano tem origem na ação transformadora da realidade sendo denominado como *construtivismo*.

Piaget iniciou o maior trabalho de sua vida ao observar crianças brincando e registrava cuidadosamente suas ações e maneira de pensar. Estudou a evolução do pensamento desde o nascimento até a adolescência, procurando entender como e ser humano aprende e dividiu o desenvolvimento humano em quatro períodos: sensório-motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 aos 7 anos), operatório-concreto (7 aos 12), operatório formal (12 em diante). Todos os indivíduos passam por estes períodos e nessa sequência, mas o início e fim de cada uma dependem das características biológicas e de fatores educacionais, ambientais e sociais.

Neste sentido, o desenvolvimento cognitivo da criança depende de sua interação com os outros, de como leva em conta os pontos de vista do outro e do contraste de suas opiniões com os demais, através de uma sequência de etapas em que a criança adquire essas noções. Portanto, a criança necessita da ajuda dos adultos para descobrir e explorar o mundo a sua volta, construindo assim o conhecimento.

Diante desta realidade, o programa PIM contribui para a aprendizagem e

desenvolvimento das crianças através da promoção de experiências e vivências significativas e prazerosas, oportunizando situações em que a criança amplia os seus conhecimentos, desenvolve a experiência e a consciência da própria capacidade de aprender, o gosto pela investigação e pela descoberta, o espírito crítico, a expressão pessoal e corporal através das mais variadas formas e atividades, respeitando a faixa etária de cada criança.

### 1.3 O PIM e a ludicidade

Entendemos que a criança é um ser que está em pleno processo de desenvolvimento e por isso precisa de estímulos para crescer e aprender. Neste sentido, os jogos e as brincadeiras tornam-se instrumentos educativos fundamentais para a aprendizagem na infância. Assim, o Programa PIM, através do trabalho realizado por seus visitantes, oportuniza situações em que a criança entre em contato com estas experiências lúdicas, refletindo em uma melhora significativa na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento, levando em conta a faixa etária das crianças e as dimensões do desenvolvimento integral consideradas pelo Programa.

A realização de jogos e brincadeiras na infância envolve naturalmente o movimento. Através dele a criança se coloca no meio, inteirando-se com os objetos, com pessoas, explorando seu próprio corpo e o espaço físico. Uma das funções da brincadeira é permitir a criança o exercício do movimento. O brincar desta forma, torna-se uma atividade fundamental para o desenvolvimento e educação das crianças. Através da brincadeira a criança pode se expressar, comunicar-se e compartilhar uma vida simbólica, além de propiciar estímulos e reforçar as aquisições motoras, dando início ao processo de aprendizagem.

Diante deste contexto, a brincadeira torna-se uma ferramenta extremamente necessária para o trabalho do visitante, pois este pode utilizar a mesma de diferentes maneiras para o desenvolvimento da criatividade, da autonomia bem como para o aprendizado de regras e limites. O brincar é a maneira pelo qual a criança busca subsídios lúdicos para se desenvolver. É por meio da brincadeira que o visitante consegue aproximar-se do mundo infantil e assumir um importante papel no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da mesma.

É no brincar que a criança tem a oportunidade de expressar o que está sentindo ou necessitando. É através das brincadeiras, dos jogos, do faz de conta, da expressão corporal que a criança constrói o seu mundo imaginário situado em experiências vividas. A criança utiliza-se da brincadeira para construir sua aprendizagem, pois é através desta que ela libera sua criatividade realizando os seus desejos mais íntimos (KISHIMOTO, 2003). Esta diversidade de formas e funções que o brincar assume na infância em primeiro lugar nos

revela a sua complexidade e, em segundo, nos sugere que compreender sua importância na infância deve passar necessariamente pela compreensão da importância que a atividade lúdica tem para o ser humano em qualquer idade.

As brincadeiras, as dramatizações, enfim, as atividades livres constituem-se importantes práticas pedagógicas, pois trabalham com o movimento do corpo, com o imaginário, com a fantasia. Estes são ingredientes indispensáveis para o desenvolvimento da criança, desde que seja dada a liberdade para se ter, assim, um resultado positivo, sendo que a criança poderá seguir seus próprios passos. (KISHIMOTO, 2003).

Vale lembrar que a intensidade da atividade motora e a fantasia são duas características principais da criança até os seis anos. Logo, para que a mesma possa expressar sua capacidade de criar, é preciso que haja diversidade nas atividades preparadas pelo visitador e pela família oferecendo experiências voltadas às aprendizagens que ocorrem por meio das brincadeiras que envolvam o movimento e a expressão, a comunicação e o sentimento.

Diante destes aspectos, os jogos e as brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento motor. O movimento tem uma função muito importante e predominantemente nos primeiros anos de vida e está intimamente ligado ao processo de construção do conhecimento. A inteligência da criança nesta fase é prática, ou seja, ela aprende manipulando tudo o que consegue, movimentando-se de um lugar para o outro. (BOCH, 2001).

Nesta perspectiva, os jogos e as brincadeiras favorecem o aprendizado pelo movimento e estimulam a expressão corporal e alcance dos objetivos. A aprendizagem lúdica, através de jogos, brincadeiras, dramatizações, música, entre outras, devem acontecer em casa e na comunidade, em especial nas atividades desenvolvidas pelo PIM, onde aprender se torna uma fonte de prazer.

Nesta linha de pensamento constatamos que é brincando que a criança aprende a trabalhar com as suas frustrações na medida em que perde ou ganha. Este fator fortalece emocionalmente o indivíduo e as relações com os outros. Assim, ela aprende a compartilhar momentos coletivos para satisfazer a vontade de jogar e aprender a conviver em grupo. Desta forma, aprendem a conviver com as vitórias e derrotas e a aprimorar o seu esforço corporal, desenvolvendo através dos jogos e brincadeiras a independência e a confiança em si mesmo.

Em síntese, o Programa PIM busca, através da ludicidade, criar condições, promover e acompanhar o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, através do trabalho intenso e contínuo com suas famílias e comunidades, garantindo o atendimento das

necessidades essenciais das crianças.

## 2 METODOLOGIA

O Estágio Institucional foi realizado com as visitadoras do Programa Primeira Infância Melhor (PIM) de uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul. O grupo é formado por dez visitadoras e por duas monitoras que desenvolvem o trabalho com as famílias nas diversas comunidades deste município, atendendo semanalmente crianças de 0 a 6 anos e gestantes em encontros individuais e grupais. Também fazem parte desta equipe o Grupo Técnico Municipal (GTM) que é composto por três representantes das secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social. A função do GTM é dar apoio técnico e financeiro às ações desenvolvidas pelo programa.

Desta forma, a coleta de dados para a prática deste Estágio Institucional foi realizada através de observações e entrevistas no local. Após a utilização destes instrumentos elaboramos a Proposta de Intervenção Psicopedagógica Institucional que foi apresentada às monitoras do Programa e aceita pelas mesmas de forma positiva. Assim, a execução do estágio com as visitadoras do PIM aconteceu em três encontros alicerçados em técnicas de dinâmica grupal que alcançassem os objetivos traçados na proposta de intervenção.

## 3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A atenção dedicada às famílias participantes do PIM é realizada por meio das Modalidades de Atenção Individual e Grupal. Todo o trabalho de orientação às famílias e estímulo a seus filhos é planejado e realizado de forma lúdica, levando em conta a faixa etária das crianças ou o período gestacional da mãe, bem como as dimensões do desenvolvimento integral consideradas pelo Programa, seus pressupostos teóricos, o contexto e seus aspectos culturais.

As Modalidades de Atenção Individuais são destinadas às famílias com crianças de zero a dois anos e onze meses de idade, bem como às gestantes vinculadas ao Programa. A modalidade dirigida às crianças é semanal e a modalidade dirigida às gestantes é quinzenal. Ambas são realizadas na residência da família, com a duração de aproximadamente uma hora e contemplam três momentos: *inicial*, o momento da *atividade em si* e o momento *final*.

O *momento inicial* é aquele no qual o visitador retoma com a família as orientações da atividade anterior e explica as atividades que serão realizadas no dia. O *momento da atividade*

*em si*, é aquele no qual a atividade é desenvolvida sob a observação e apoio do visitador; e o *momento final* é quando o visitador avalia com a família o que foi observado sobre o desempenho da criança durante a atividade, esclarece dúvidas, inclusive sobre as orientações dadas acerca das atividades a serem desenvolvidas durante a semana. Essas visitas utilizam como materiais de referência os “Guias de Orientações do PIM”.

As Modalidades de Atenção Grupais são dirigidas às famílias com crianças de três a seis anos de idade, bem como às gestantes, ocorrendo uma vez por semana ou uma vez por mês respectivamente. São desenvolvidas em associações comunitárias, salões paroquiais, parques infantis, ambientes espaçosos das próprias casas, entre outros. Seu objetivo é respeitar e promover as diferentes fases do desenvolvimento integral de cada criança nesta etapa de interação e convivência social.

A modalidade grupal realizada com as crianças acontece através de jogos e brincadeiras lúdicas e educativas que são planejadas pelos visitantes, sob a orientação do GTM ou monitores. A modalidade grupal com as gestantes tem como objetivo maior oferecer informações relevantes sobre a importância da amamentação, sobre o parto, entre outras, além de promover a socialização e a troca de experiências.

Desta forma, para que o Programa consiga atingir os seus objetivos e funcionar da melhor forma possível, as visitadoras, monitoras e GTM do município em estudo reúnem-se todas as quintas feiras na sala do PIM, junto à prefeitura municipal, para a realização de reuniões de Planejamento. Pela parte da manhã, são discutidos problemas e soluções referentes ao atendimento realizado com as famílias, principalmente as que estão em condições de vulnerabilidade e risco social. À tarde, realiza-se o planejamento das Modalidades de Atenção Individuais e Grupais.

Assim, foi neste espaço que realizamos a Intervenção Psicopedagógica Institucional. Utilizando recursos de multimídia (data show) realizamos, no primeiro encontro, uma palestra sobre o desenvolvimento humano abordando os principais conceitos da teoria socioconstrutivista de Vygotsky e os períodos do desenvolvimento humano de Piaget com o objetivo de construirmos conhecimentos teóricos e práticos sobre o desenvolvimento infantil, contribuindo para o melhoramento da prática pedagógica das visitadoras bem como para o planejamento adequado das atividades realizadas com as crianças. Planejamento este que deve ser organizado de acordo com o desenvolvimento das crianças, levando em consideração a sua faixa etária, seus limites e possibilidades.

Após esta atividade realizamos com as visitadoras o “Jogo da Trilha” com o objetivo de avaliar se o tema proposto havia sido internalizado pelas mesmas. O jogo consistia em uma

trilha gigante desenhada em papel pardo. As visitadoras foram divididas em dois grupos. Tirou-se par ou ímpar para ver quem deveria começar. Em seguida, uma representante do grupo jogou o dado e retirou da caixinha uma pergunta relacionada ao tema trabalhado durante a palestra. O grupo deveria ler atentamente a pergunta e dizer em voz alta a resposta. Se acertasse, deveria avançar na trilha tantas casas quanto o dado mandou. Assim, venceu o jogo o grupo que chegou primeiro no final da trilha.

Desta forma, encerramos as atividades deste dia alcançando os objetivos traçados. As visitadoras demonstraram interesse pelo assunto trabalhado e por todas as atividades propostas. Durante a apresentação dos slides muitas perguntas foram feitas e a troca de conhecimento aconteceu de forma natural e recíproca. Além disso, observamos que o jogo da trilha animou o encontro, pois os dois grupos se esforçaram muito para responder corretamente as perguntas.

No segundo encontro propomos a confecção de dois jogos: “Trilha dos Ursinhos” e o “Boliche dos animais.” Uma vez que no primeiro encontro foi trabalhada a teoria, neste a proposta era mostrar a teoria através da prática, bem como proporcionar as visitadoras a oportunidade de trabalharem juntas, enfatizando a importância do trabalho em equipe para o bom funcionamento do Programa. Durante a realização destas atividades às visitadoras trabalharam em equipe e demonstraram interesse pelas mesmas. Assim, nosso segundo dia de estágio foi realizado com sucesso e os objetivos propostos foram alcançados.

Durante as observações realizadas no local do estágio podemos perceber que os laços afetivos entre algumas visitadoras estavam se rompendo o que acabou gerando alguns atritos entre as mesmas e prejudicando o trabalho do grupo todo. Desta forma, conversando com as monitoras sentimos a necessidade de trabalharmos, no último encontro, dinâmicas de entrosamento e motivação com o objetivo de unir novamente o grupo, garantindo assim o melhoramento das relações pessoais dentro desta instituição.

Diante desta realidade, no terceiro encontro foram realizadas algumas dinâmicas de grupo, bem como brincadeiras lúdicas e cooperativas com o objetivo de descontrair o grupo e motivar o trabalho em equipe, assim como contribuir de maneira prática para o trabalho das visitadoras. Finalizamos o nosso terceiro e último encontro com uma mensagem de motivação e algumas reflexões sobre a importância do trabalho em equipe bem como do respeito ao próximo e as regras dentro de uma instituição para que o trabalho realizado tenha sucesso.

Diante deste contexto, podemos perceber a importância de um trabalho psicopedagógico junto a esta instituição. Por se tratar de um profissional com uma formação interdisciplinar e ao mesmo tempo um estudioso do processo de aprendizagem e do

desenvolvimento infantil, o psicopedagogo pode contribuir no sentido de identificar as dificuldades no planejamento das atividades pedagógicas, bem como para o estudo das fases do desenvolvimento humano, contribuindo com sugestões práticas que atendam as necessidades da faixa etária de cada criança atendida pelo Programa.

Assim, podemos constatar que o Estágio Institucional contribuiu de forma significativa para o crescimento desta instituição e para o melhoramento das relações entre as pessoas da mesma. Concluímos desta forma que os objetivos a que nos propomos no início da nossa prática de estágio foram plenamente alcançados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos este trabalho verificamos que o mesmo foi uma importante etapa de nossa caminhada que nos possibilitou refletir sobre inúmeros aspectos que se referem à atuação do psicopedagogo no âmbito institucional. Ele contribuiu significativamente para a nossa formação pessoal e profissional, permitindo-nos conhecer melhor o Programa Primeira Infância Melhor e o papel do psicopedagogo junto desta instituição.

Convencidos de que o papel deste profissional na instituição é fundamental para o crescimento da mesma, constatou-se que a experiência vivenciada através do Estágio Institucional foi satisfatória, pois permitiu-nos olhar para a Psicopedagogia de uma maneira diferenciada, entendendo que a mesma não se limita ao espaço restrito da escola, mas pode contribuir para o bom andamento de outras instituições, especialmente o PIM que é um Programa voltado ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade.

Neste contexto, o psicopedagogo pode atuar no sentido de contribuir para a formação continuada dos visitantes do Programa bem como no sentido de verificar quais são as ações pedagógicas realizadas por estes profissionais e contribuir com sugestões práticas para o aperfeiçoamento das mesmas, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem entre o visitador e as crianças, entre as crianças e suas famílias.

Através deste trabalho também foi possível aprofundar nossos estudos sobre o desenvolvimento infantil, bem como esclarecer a importância das atividades lúdicas para a aprendizagem da criança pequena.

Ao concluirmos o trabalho exposto acima, ficamos marcados pela convicção do quanto é importante o trabalho do psicopedagogo dentro de uma instituição tanto no sentido de resolver os problemas existentes quanto na prevenção dos mesmos. Acreditamos ainda, que este estudo contribuiu muito para a nossa formação enquanto seres humanos e também

enquanto profissionais psicopedagogos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Célia Silva Guimarães et al. **Pontos de Psicologia do Desenvolvimento**. 6. ed. Ática, 1991.

BOCH, Ana Mercês Bahia et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. Saraiva, 2001.

BORGES, Célio José. **Educação Física para o pré-escolar**. Rio de Janeiro: Sprint. 1987.

BOSSA, Nádya A. **Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.

\_\_\_\_\_. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.

CANAN, Silvia Regina (Org.). **Especialização em Psicopedagogia**. Frederico Westphalen: URI, 2003. (Série Pesquisas em Ciências Humanas, v. 2).

CRECHE FIOCRUZ. **Projeto Político Pedagógico**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2004.

ECKERT, Helen M. **Desenvolvimento Motor**. São Paulo. Manole, 1999.

EIZIRIK, Cláudio Lakz. et al. **O ciclo da vida humana: uma perspectiva psicodinâmica**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

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

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FINK, Alessandra Tibursky; FERRARI, Rosane de Fátima; CANAN, Silvia Regina. **Psicopedagogia em debate**. Frederico Westphalen/RS: URI, 2008. 9 Série Pesquisa em Ciências Humanas, v. 2).

FONSECA, Vitor da. **Psicomotricidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Educação Física: contribuições à formação profissional**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

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

KISHIMOTO, Tisuko M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os seis anos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

MATTOS, Gomes Mauro, NEIRA, Garcia Marcos. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola.** 4. ed. São Paulo: Phorte, 2004.

MYERS, R. **Um tempo para a infância.** Portugal: UNESCO, 1991.

NEVES, Maria Aparecida C. Mamede. **Psicopedagogia: um só termo e muitas significações.** *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia.* São Paulo, v. 10, n. 21, p. 10-14, jan./jun. 1991.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acesso em: 12 set. 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação da educação.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

Rio Grande do Sul. Secretaria Estadual da Saúde. **Programa Primeira Infância Melhor.** Guia da família. Porto Alegre: Relâmpago, 2007.

RODRIGUES, Maria. **Manual teórico-prático de educação física infantil.** 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

SAMPAIO, Simaia. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico.** Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010.

SCHNEIDER, Alessandra; RAMIRES, Vera Regina. **Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública.** Brasília: UNESCO, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: o problema escolar e da aprendizagem.** Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SHORE, R. **Repensando o cérebro: novas visões sobre o desenvolvimento inicial do cérebro.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000.

STEYER, Vivian Edite; ROMAM, Eurilda Dias. **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** Editora Ulbra: Canoas, 2001.

SUDBRACK, Edite Maria (Org.). **Especialização em Psicopedagogia.** Frederico Westphalen, Ed. URI, 1999. (Série Pesquisas em Ciências Humanas).

TAVARES, Ana Cristina Rodrigues. **Psicopedagogia Institucional: por quês e propósitos no**

cotidiano educativo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.9, n.1, p. 21-27, jan./jun. 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

# **O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NO AMBIENTE EDUCATIVO DA CASA FAMILIAR RURAL: UMA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

**Dioneia Maria Samua<sup>1</sup>  
Carlise Inês Schneider<sup>2</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>3</sup>**

## **INTRODUÇÃO**

O psicopedagogo é o profissional que se preocupa com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, indivíduos nas mais diferentes faixas etárias, em fase escolar ou não. Por isso, o trabalho abrange o âmbito escolar, a família e a comunidade, atuando de forma preventiva para identificar, analisar, planejar e intervir por meio das etapas de diagnóstico e tratamento.

A partir de cada realidade, a área da Psicopedagogia preocupa-se em estudar as dificuldades da aprendizagem e elaborar propostas de caráter preventivo ou terapêuticas para tratamento e intervenção de acordo com a especificidade de cada caso, individual ou coletivo. Ela busca não somente uma melhora no rendimento escolar, mas também provocar no sujeito o desejo de aprender, de estar e ser participante do meio em que está inserido.

A Psicopedagogia volta seu olhar para a instituição educativa, como um lugar de aprendizagem, e é no seu processo que se encontra o foco de seu trabalho. A escola é um dos espaços para ensinar e aprender, é também um local onde surgem os problemas ou dificuldades que interferem na aprendizagem, principalmente quando o aluno não consegue adaptar-se ao ensino proporcionado, às metodologias de trabalho, ao ambiente ou ainda envolvendo fatores de ordem familiar, psicológicas, físicas, emocionais, entre outros. Segundo Haas et al(2001), o que acontece na escola será observado e avaliado pela Psicopedagogia, não com a intenção de criticar e apontar erros, mas com o intuito de realizar um levantamento nas metodologias e pedagogias, visando prevenir eventuais problemas e dificuldades com os alunos a respeito dessa questão.

Sendo assim, o psicopedagogo institucional atua no eixo básico, professor e aluno, enquanto ensinante e aprendente, dentro do contexto escolar. Esse profissional deve estar atento e perceber quais os fatores que obstruem a aprendizagem e, num trabalho conjunto com toda a instituição, pode intervir junto à escola, ajudando a tornar-se mais aberta e atenta às

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Pós-Graduada em Psicopedagogia.

<sup>2</sup> Pedagoga, Pós-Graduada em Psicopedagogia.

<sup>3</sup> Professora orientadora do Departamento de Ciências Humanas, Doutora em Educação.

dificuldades dos educandos e conduzir a aprendizagem.

Considerando o papel do psicopedagogo no ambiente educativo, este trabalho objetiva analisar a importância do psicopedagogo na instituição Casa Familiar Rural tendo em vista o processo de ensinar e aprender em alternância, suas dificuldades para entendimento da pedagogia, bem como a adaptação ao novo ambiente escolar, seus compromissos e responsabilidades visando o bom andamento das alternâncias. Para tanto, realizou-se um estudo na área de estágio, tendo como referência a instituição Casa Familiar Rural, a qual atua na formação de jovens agricultores, em nível médio, utilizando-se da Pedagogia da Alternância. Nesse contexto, inicialmente é feita uma abordagem teórica sobre as características, finalidades e funcionamento do sistema educativo dos CEFFAS – Centro Familiares de Formação por Alternância – dando destaque a primeira etapa, introdutória à formação, a qual denomina-se Estágio de Vivência. Na sequência, apresentamos um relato de experiência sobre a intervenção psicopedagógica institucional, relacionada à socialização e integração dos educandos à nova formação em alternância e ao processo de ensino-aprendizagem.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

### **1.1 O Sistema CEFFAS e a Pedagogia da Alternância**

A trajetória educacional dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS – é oriunda da França, na década de 30. Esse surge, inicialmente, a partir da necessidade de um grupo de famílias de pequenos agricultores que buscavam uma alternativa de educação para seus filhos, a qual estivesse voltada para a realidade do meio rural, bem como havia a preocupação de promover o desenvolvimento da região que sofria com o período marcado entre as duas grandes guerras mundiais.

A agricultura, por sua vez, caracterizava-se por pequenas propriedades rurais, que tinham por base a produção familiar. Nesse contexto, notava-se pouco interesse político pelos problemas ligados à realidade do campo e mais ainda pela educação, sendo essa voltada para o ensino urbano. Por outro lado, existia a igreja, a qual mostrava-se preocupada com a situação dos jovens agricultores, porém não tinha nenhuma proposta de educação para o meio rural. Dessa forma, os filhos de agricultores tinham que optar entre continuar os estudos e sair do meio rural para o meio urbano, distanciando-se da família, ou permanecer junto à família e

na atividade agrícola, interrompendo o processo escolar (SILVA, 2003).

Nesse período, nasceram os pioneiros do movimento da Alternância, pais agricultores que perceberam a falta de motivação de um jovem em continuar os estudos. Isso não queria dizer que ele não possuísse um bom desempenho escolar, porém mostrava-se muito interessado pela profissão de agricultor e desejava deixar a escola para trabalhar na propriedade da família.

Os agricultores reconheciam a importância do saber escolar na formação do agricultor, porém não havia escola que atendesse os anseios daqueles jovens que desejavam permanecer no campo. Esses, então foram discutir com o pároco da comunidade essa necessidade. Ambos concordavam que os conhecimentos práticos eram necessários àqueles que desejavam ficar na agricultura. Concordavam, também, que esses conhecimentos poderiam ser aprendidos trabalhando na própria propriedade. Todavia, deveria ser complementada com a formação técnica e geral.

Ao mesmo tempo, essas pessoas compreendiam que o jovem que um dia seria responsável pela propriedade deveria possuir conhecimento sobre as novas tecnologias. Nessa discussão, muitos outros agricultores da localidade estavam envolvidos e disso tudo surgiram ideias e proposições sobre um modelo de formação capaz de responder à necessidade dos jovens interessados no exercício da agricultura. O resultado foi uma formação prática realizada nas propriedades rurais e uma teórica no espaço educativo, em regime de internato. Essa alternância entre tempo e espaços, iniciada em 1935, por uma associação de famílias de agricultores, tornou-se uma das características fundamentais da Pedagogia presente no projeto das *Maisons Familiales Rurales* (MFRs), para Gimonet<sup>4</sup> (2007) isso representou a fórmula mais significativa da formação por Alternância.

A primeira *Maison Familiale* (Casa Familiar) foi criada em 1937 numa propriedade em Lauzan, na França, devido ao grande número de jovens interessados na formação através da Pedagogia da Alternância e pela necessidade de ter um local próprio para o ensino que antes acontecia na própria igreja da comunidade. Para sua implantação, houve o engajamento de toda a associação de famílias de agricultores e a comunidade, que se uniram financeiramente para comprar as terras onde seria construída. Esses, então, tornam-se os responsáveis pela condução pedagógica e financeira do projeto, baseado na formação por alternância, que compreendia momentos de prática e teoria, envolvendo temas de acordo com o calendário agrícola daquela região.

---

<sup>4</sup> Antigo diretor do Centro Nacional pedagógico das *Maisons Familiales Rurales*.

Com esse trabalho realizado nas Casas Familiares Rurais, o jovem poderia compreender as ações e técnicas diárias do trabalho no campo e relacioná-las com a teoria, sendo que os conteúdos estavam em sintonia com a realidade vivenciada pelo educando, proporcionando ainda mais interesse pela atividade, e preparava-o para a vida em sociedade, envolvendo os valores humanos e cristãos.

É importante destacar a participação e o envolvimento das famílias no processo de formação. Atuando como mestres da aprendizagem prática na propriedade, os agricultores participavam efetivamente da organização da formação realizada em conjunto com a parte teórica, partilhando assim a responsabilidade da formação geral dos jovens com os monitores. (SILVA, 2003, p. 48).

Como vimos, o surgimento das Casas Familiares Rurais deu-se em virtude da organização das famílias de agricultores e esses comprometendo-se com o processo de formação dos seus próprios filhos, sendo junto aos monitores atuantes e responsáveis na transformação do meio social e profissional da vida dos jovens.

As Casas Familiares Rurais que trabalham com a Pedagogia da Alternância, se ampliam para outras regiões e também outros continentes. A constar: na Itália, em Verona em 1959; na Espanha, em 1966; no ano de 1984, em Portugal; em 1962, no Congo, África, Togo e Senegal. Com essa expansão, tornou-se necessária a criação, em 1975, da AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – que tem por objetivo a difusão, representação e a integração das *Maison Familiale Rurale* em todos os países (SILVA, 2003, p. 61).

Já no Brasil, as experiências de formação por alternância vinculadas às *Maisons Familiares* surgem em meados da década de 60, no Estado do Espírito Santo, como Escolas de Famílias Agrícolas – EFAS – e na década de 80, no Sul do Brasil, como Casas Familiares Rurais – CFR. A primeira foi desenvolvida sob inspiração direta das experiências italianas e o outro movimento sob a influência da França. Hoje, as CFRs contam com apoio de Associações Regionais – ARCAFAR e as entidades que auxiliam as EFAs estão ligadas à UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas.

A partir de uma proposta discutida entre estas organizações com a finalidade de criar uma Confederação das Associações em nível de país, constituiu-se por Assembleia Geral uma equipe técnica, a qual teria como tarefa coordenar e auxiliar as Associações Regionais, bem como capacitar os monitores das CFRs e EFAs. Para facilitar o entendimento e a compreensão das diversidades de experiências em Pedagogia da Alternância, ficou acertado entre elas a utilização do termo CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância), com o

objetivo de abranger todas as unidades educativas que adotam o sistema pedagógico da Alternância. (ESTEVAM, 2003)

## 1.2 O Sistema Pedagógico da Alternância

O resultado do movimento iniciado na França, por um grupo de agricultores na busca de uma alternativa de educação que atendesse às necessidades dos jovens e suas famílias que queriam permanecer no campo e ao mesmo tempo continuar o estudo, fez com que nascesse a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia compreende uma metodologia singular de ensino a qual oferece aos jovens agricultores conhecimentos teóricos e práticos, ligados a sua realidade, com sucessivas alternâncias entre a Casa Familiar Rural e a propriedade, o seu meio socioprofissional. Tem como finalidade uma formação integral, humana, social e técnica, valorizando suas características, suas capacidades, sua experiência de vida, e busca também contribuir no desenvolvimento do meio familiar, social, profissional, cultural e ecológico.

Segundo Gimonet (2007), a unidade do movimento dos CEFFAS só pode existir se cada instituição atender a alguns traços fundamentais de uma identidade comum a saber:

- Finalidades: - de um lado, a educação, a formação profissional e geral associadas e a orientação dos adolescentes, e, de outro lado, a contribuição para o desenvolvimento do meio.
- Um contexto de implantação e de ação: o meio rural.
- Uma estrutura, ao mesmo tempo jurídica e de participação e responsabilização das famílias: a associação.
- Um método pedagógico: a alternância com suas implicações quanto ao papel educativo dos pais e mestres de estágios profissionais e suas técnicas e instrumentos pedagógicos.
- Uma estrutura educativa: o internato e o pequeno grupo.
- Uma equipe educativa animadora do conjunto.

O autor ressalta ainda que “a Pedagogia da Alternância funciona como um sistema em que diferentes componentes interagem”. (2007, p. 28), e esse conjunto dá sentido à formação das Casas Familiares Rurais. A começar pelas pessoas em formação, cada qual com suas características próprias que estão inseridas em um contexto de vida familiar, social, cultural, profissional, ambiental, que são espaços fundamentais para a construção da identidade, da aprendizagem, do desenvolvimento. Cada “educando” pertence a uma cultura com sua linguagem, tradições, seus costumes, seus modos de ser e pensar... A escola, a atividade

pedagógica não escapa disso (GIMONET, 2007).

Chama-nos atenção no sentido de que todos os fatores e princípios pertencentes à cultura e à vida do educando devem ser considerados e trabalhados também no espaço escolar, de forma que o mesmo consiga relacioná-los e possa compreender tudo que é dito na prática e na teoria; caso contrário, poderá gerar o desinteresse e falta de motivação para com aquilo que lhe é apresentado, o que conseqüentemente trará o fracasso escolar e abandono no ensino.

De modo geral, o funcionamento do sistema educativo dos CEFFAS se constitui de quatro pilares fundamentais, sendo a Alternância e a Associação local os meios para que se alcancem as finalidades que são a Formação Integral e o Desenvolvimento do Meio. Compreende-se por formação integral, uma educação que envolve conhecimentos gerais das áreas humanas e científicas voltadas para o desenvolvimento social, profissional, econômico, político e cultural, orientando os educandos para o seu projeto de vida. A alternância é uma metodologia caracterizada pelos momentos sucessivos entre a propriedade, a Casa Familiar e a propriedade. A Associação local é formada pelas famílias, parcerias ligadas a instituições locais e regionais, composta por profissionais que gerenciam o funcionamento e a dinâmica do processo educativo. Outro pilar, então, é o desenvolvimento do meio, o qual é o resultado de todo o esforço e dedicação dos atores envolvidos na formação dos jovens agricultores. Todos esses dão sustentação à educação e à formação, considerando-se fundamental a interação entre ambos para que se cumpram seus objetivos (PUIG apud GIMONET, 2007).

A concepção pedagógica da alternância está centrada na pessoa e no desenvolvimento do seu meio. Tende então, segundo Gimonet (2007, p. 107), a situar o educando como sujeito-ator de sua formação, que aprende, pesquisando e construindo. Prevaecem, assim, os métodos ativos e de apropriação que privilegiam o processo de produção de saberes através da pessoa, mais do que um simples consumo de informações pela mesma.

Através da Pedagogia da Alternância tem-se a possibilidade de o educando e o educador interagirem mais, trocarem ideias e saberes, abrindo novos caminhos para o aprendizado, no processo “ensinar-aprender”, construindo-se como sujeitos atuantes e críticos na sociedade. Assim como destaca Freire (1996, p. 41), quando fala dos saberes necessários à prática educativa:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 1996, p. 41).

O professor nessa concepção pedagógica é chamado de monitor, tutor, educador, animador da formação, pois desempenha muitas funções além do propriamente ensinar. Ele vai ao encontro do educando procurando orientá-lo, conduzindo a novas formas de agir frente às situações da vida familiar e social, educa, acompanha, ajuda e dialoga. Ademais, Freire diz que os educadores devem “Saber que ensinar não é transferir conhecimento mas criar possibilidade para sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 47)

O processo de ensino-aprendizagem tem como princípio o conhecimento do alternante, da família, do local para assim aproximar e relacionar com o conhecimento científico, global e necessário à formação geral e técnica, conforme a legislação vigente. Assim, a formação que acontece através da Pedagogia da Alternância considera vários elementos básicos e também aqueles que constituem a diversidade local e cultural, os quais contribuem com o desenvolvimento e o crescimento das pessoas em sua integralidade.

Segundo Gimonet (2007, p. 19):

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma Pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, jovem adulto) em formação, isto é, “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território. Sua família é convidada a participar ativamente de sua educação, de sua formação, acima de tudo porque é jovem. O mestre de estágio profissional torna-se formador de fato.

Para melhor compreensão e organização dos trabalhos desenvolvidos nos períodos de alternância, envolvendo experiências práticas e teóricas no meio socioprofissional e no espaço escolar, são desenvolvidas e construídas diferentes atividades, técnicas e instrumentos os quais procuram contribuir ao aprofundamento e análise sobre a realidade do educando, interagindo constantemente com a prática e teoria que fazem parte da formação.

Para Vygotski (1991), a concepção de aprendizagem ocorre a partir da relação do sujeito com o meio. Na formação em Alternância, o jovem agricultor é um ser ativo no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Esta é construída sobre a base de desenvolvimento que já existe previamente, sendo uma construção que exige o envolvimento de todos, mediados pelo contexto cultural em que vivem.

A aprendizagem é potencializada na relação do sujeito com o meio, levando em conta os conhecimentos que possui e adquirindo novos, num movimento constante. Alicia Fernández também destaca o papel do vínculo do ensinante com o aprendente, fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ou seja “para aprender, necessitam-se dois personagens

(ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos” (FERNANDES, 1991, p. 47). Nesse sentido, torna-se imprescindível, para que o aluno aprenda, dar sentido para o que é ensinado, que sejam valorizados os conhecimentos que já possui ao mesmo tempo que o educador precisa criar um vínculo bom com o alunos, pois “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e o direito de ensinar” (FERNANDES, 1991, p. 52).

Dessa forma, verifica-se no trabalho realizado pelos CEFFAS a relação que o ensino tem com a realidade do educando, sendo uma formação articuladora entre o meio familiar-escolar-familiar. Essa concepção estabelece um vínculo entre a teoria e a prática construída através do diálogo e participação dos agentes em formação, dos saberes culturais e científicos, vivenciados e experienciados no meio socioprofissional.

### 1.2.1 Os instrumentos da Pedagogia da Alternância

A respeito dos instrumentos utilizados na metodologia da alternância, inicia-se pela aplicação da pesquisa participativa com as famílias e os jovens agricultores interessados na formação da Casa Familiar Rural, quando através de um questionário traça-se o perfil existente na região em que a mesma está localizada. A partir das respostas dessas questões, são nomeados os temas mais significativos a serem desenvolvidos no decorrer do processo educativo.

Dessa articulação do trabalho de pesquisa entre pais, jovens e monitores elabora-se um **Plano de Formação** diferenciado para o meio rural, sendo que neste instrumento são abordados conteúdos ligados aos temas pertinentes à realidade, no qual o jovem e sua família buscam encontrar soluções para os problemas enfrentados na propriedade e também na comunidade local. O Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen destaca que “o mais importante do plano de formação é ter em conta o que representa o jovem e suas atividades no meio rural onde ele vive com sua família”

Depois disso, organiza-se para cada alternância um tema gerador que será base para o **Plano de Estudo** desenvolvido junto ao meio familiar. Para realizá-lo esse os jovens se reúnem, inicialmente, no espaço da Casa Familiar Rural e elaboram questões relativas ao tema gerador da alternância seguinte, às quais serão levadas ao espaço familiar procurando respondê-las.

Gimonet (2007, p.35) destaca a ideia de que:

Elaborar o conteúdo do plano de estudo é provocar o intercâmbio no meio do grupo, deixar que as práticas sejam expressas as experiências, os conhecimentos, as interrogações dos alternantes a respeito do tema. É convidá-los a procurar “o porquê e o como” das coisas, as circunstâncias das ações e sua razão de ser. É ainda levá-los a avaliarem, a darem seu ponto de vista como atores socioprofissionais.

Através do plano de estudo o jovem sente-se estimulado a buscar mais informações sobre os problemas da realidade que vivenciam em sua propriedade e comunidade da qual faz parte realizando com esse instrumento pesquisas, observações, questionamentos e análises sobre a prática, o que instiga o educando a descobrir e refletir a respeito da mesma.

Após o cumprimento desse instrumento, no período que segue a vivência na propriedade, o educando retorna à Casa Familiar onde acontece a **Colocação em Comum**, outro instrumento da Pedagogia da Alternância, utilizado como forma de oportunizar a partilha e a construção de saberes entre os atores em formação. Com esse, verificam-se as dúvidas advindas do plano de estudo e os educadores fazem o atendimento com o grupo a partir das questões pesquisadas.

Para Gimonet (2007, p. 43):

A formação alternada supõe, para o alternante, passagens e transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento a outro, do individual ao coletivo do grupo... Para o monitor, essas passagens e estas transições se colocam em termos de acompanhamento, de atitudes e de animação pedagógica.

O momento da colocação em comum é constituído por três pilares fundamentais: saber escutar, saber perguntar e saber falar. Articula os momentos de vivência na propriedade e na Casa Familiar Rural. No processo de formação, esse instrumento contribui para abertura ao diálogo e à interação de novas ideias, construindo novas ações perante o seu meio socioprofissional.

Além disso tudo, o jovem dispõe de um instrumento onde faz registros de todo o questionamento e seus resultados com a discussão na colocação em comum. É denominado **Caderno da Realidade**. Esse possibilita a ligação entre os espaços e tempos do período em que o educando está com a família, na propriedade e na Casa Familiar Rural. Freire (1987) diz que o homem é um ser que possui raízes espaço-temporais: é um ser situado no mundo e com o mundo. É um ser da práxis, compreendida como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, com o objetivo de transformá-lo.

Essa dinâmica que acontece entre a vida, o estudo e trabalho permite que pais e filhos agricultores interajam e o dialoguem mais em seu cotidiano, observando e analisando as

práticas exercidas na propriedade, explorando o saber-fazer já construído pelas famílias e abrindo caminhos para novas experiências a partir daquilo que é conhecido, apreciado e construído no espaço escolar.

O Caderno da Realidade é um importante instrumento na formação dos jovens agricultores por possibilitar uma constante interação entre os espaços alternados. Neste é feito o registro das descobertas, construções, reflexões, estudos e pesquisas feitas no decorrer do processo da alternância. Representa fortemente a vida, as aprendizagens e as perspectivas de um futuro, de um projeto profissional construído progressivamente ao longo da formação, dando continuidade após esse.

Partindo do conhecimento empírico para o técnico e científico, os educadores trabalham a teoria através de aulas expositivas e exercícios, utilizando-se de **Cadernos Pedagógicos** que complementam as explicações de acordo com os conteúdos trabalhados em cada área do conhecimento, possibilitado a ampliação e o aprofundamento sobre a temática, sendo para uso da leitura e pesquisa.

De acordo com Freire (1996), é necessário discutir com os alunos a realidade concreta relacionando-a com a disciplina cujo conteúdo se ensina, associando os saberes curriculares fundamentais e a experiência social que eles possuem. Essa aproximação do objeto de estudo, promove o desenvolvimento nos educandos da curiosidade crítica capaz de compreender, efetivamente, aquilo que está acontecendo ao seu redor, na sociedade, tanto em termos políticos, como econômicos e sociais.

É fundamental também no processo de formação por alternância o envolvimento e engajamento das pessoas ligadas à agricultura, às entidades e parcerias que juntamente com os jovens educandos pensam no desenvolvimento do meio, onde cada um tem papel de fazer a diferença, de trazer alternativas e conhecimentos que transformam e dão direção a uma nova sociedade.

Externa e internamente nas atividades desenvolvidas na Casa Familiar Rural são realizadas as **visitas de estudos e as intervenções externas**. Sendo a primeira em locais relacionados ao tema em questão da semana em que os jovens se encontram estudando no ambiente escolar, geralmente nas proximidades da extensão que envolve a instituição, em propriedade dos próprios jovens e suas famílias, ou até mesmo em empresas e entidades a que estão ligadas e que vêm sendo estudadas.

A segunda, denominada Intervenção externa, é quando algumas pessoas de diversas áreas de atuação vêm a contribuir com seu conhecimento e experiência dentro do tema em questão ou de necessidade através de palestras, encontros, seminários, entre outros para a

formação dos jovens, da família e comunidade em geral, trazendo novos conhecimentos e discussões para esses, complementando aquilo que é trabalhado.

Gimonet (2007, p. 44), conclui que

Propor, num planejamento semanal, uma visita de estudos ou uma intervenção é colocar à disposição dos alternantes situações e materiais para encontrar e construir saber, por sua conta. É torná-los mais atores de sua formação. Mas além das aprendizagens cognitivas, prevalece a sua dimensão educativa.

No processo educativo, as **experiências** realizadas pelos educandos no decorrer da formação são extremamente fundamentais, pois a partir delas o jovem procura comparar e evidenciar conhecimentos, permitem a análise e interpretação daquilo que acontece, a prática embasada na teoria. Com esse instrumento são feitas novas práticas, buscando melhorar ainda mais o trabalho realizado na propriedade familiar.

Vale dizer, então, que todos esses instrumentos caracterizam e dão força à Pedagogia da Alternância, constituindo uma metodologia apropriada, a qual é trabalhada pelas Casas Familiares Rurais. A utilização desses meios viabiliza o exercício de novas ações nos espaços familiares e comunitários; por conseguinte, cada um desses instrumentos tem funções significativas em todo o processo de formação dos jovens rurais, aprofundando ainda mais os conhecimentos e experiências no âmbito socioprofissional.

### 1.3 O adolescente na formação por alternância

Na Pedagogia da Alternância, o alternante está no centro do processo relacional e em sua grande maioria encontra-se no período da adolescência. As relações que estabelece são familiares, no setor profissional, com os mestres de estágios, no setor social com outros jovens e adultos, com a equipe de monitores e demais envolvidos na formação. Diante disso, os CEFFAS têm um papel importante em ajudar a manter o equilíbrio das relações, as quais são fundamentais para a formação acontecer harmonicamente e mantendo seus princípios.

A adolescência é momento de transição entre a fase infantil e a adulta. Entre as principais características apresentadas nessa etapa da vida, estão a afirmação de sua identidade, as dúvidas, incertezas e conflitos mas também há aquela vontade de experimentar o novo, a curiosidade, o sentido de busca por conhecimento, informação. O jovem encontra-se numa posição de observador e executor. Aos poucos, eles vão ganhando responsabilidade no meio em que vivem.

Gimonet diz que

Confronta-se no período pré-adolescente e adolescente do alternante com todas as dificuldades decorrentes para uns e outros. Manter o diálogo torna-se condição maior para um equilíbrio relacional. Os instrumentos da alternância, entre eles o Plano de Estudo, entram no jogo para favorecer a troca(...) Mas, os acertos com monitores quanto à acolhida o CEFFA, as visitas, as reuniões, os cadernos da alternância(...) representam outros meios necessários para ajudar na compreensão mútua. Igualmente essencial é o trabalho de informação-formação sobre a adolescência e o relacionamento familiar, que pode ser garantido pela formação das famílias e reuniões específicas. (2007, p. 85).

Nesse sentido, é fundamental compreender os comportamentos e as necessidades do adolescente e o que a Alternância permite. Como diz Duffare apud Gimonet (2007, p. 90) “A alternância é uma pedagogia da Adolescência”. Esta fase de formação na Casa Familiar oferece respostas às necessidades essenciais desta idade, dando-lhe condições para que ocorra uma passagem entre o adolescente com dúvidas para um adulto responsável.

Segundo Gimonet (2002), as condições que a Alternância oferece ao adolescente são a possibilidade de conhecer-se, ter um reconhecimento familiar, auxiliando-o a construir seu presente, pensando no seu futuro. Ele encontra a resposta para sua necessidade de crescer, de existir, de se projetar para a frente, na vida de adulto. Através dessa modalidade de formação, tem-se um olhar diferente sobre o jovem, seu envolvimento com os estudos, o lugar que ocupa e sua importância na família.

O Adolescente tem fundamentalmente, necessidade de ação porque transborda energia e desejo de empreender. A alternância oferece respostas a essa questão porque leva à ação. Ela é uma pedagogia da ação. Ela confere, deste jeito, um estatuto de ator profissional. (GIMONET, p. 121, 2002).

A construção da pessoa é favorável na alternância devido à multiplicidade de encontros e confrontos com a realidade, de humanização e de socialização. Nisso, o processo de diálogo é essencial na família, no internato, na relação com os outros alternantes e monitores. Os instrumentos pedagógicos colaboram para que ocorra a aproximação das pessoas, fazem com que elas cresçam, pensem nelas mesmas, no grupo.

#### 1.4.1 Estágio de Vivência e a integração do adolescente ao novo processo educativo

Pensando em integrar o adolescente ao novo processo educativo, a Casa Familiar Rural oportuniza todos os anos para os estudantes o espaço de vivência e compreensão de

maneira introdutória os objetivos da formação para a agricultura familiar, a metodologia de trabalho, a organização e funcionamento interno da instituição. Para participar, divulgam a abertura de inscrições para o próximo ano letivo e organizam um seminário para apresentação às famílias. A atividade tem como coordenação a equipe pedagógica e monitores da CFR. Nesse dia, aplica-se um questionário com o intuito de obter informações de ordem pessoal, familiar, social, econômica e da propriedade, sua produção e culturas, com o objetivo de conhecer o público a ser atendido.

Após essa fase de apresentação teórica, propõe-se ao adolescente a realização prática do Estágio de Vivência. Esse geralmente acontece no primeiro bimestre do ano letivo, num período correspondente à 1ª alternância. É uma etapa em que o jovem permanece uma semana na Instituição, vivenciando a experiência de uma alternância, conhece e utiliza cada instrumento pedagógico integrando-se com o novo grupo em formação e equipe de monitores.

Considerando o estágio de vivência, como importante para que o jovem compreenda como se dá o processo educativo, bem como despertar a curiosidade, aos saberes necessários para a evolução e sucessão da propriedade rural, é organizada uma alternância em que o diálogo e o trabalho em grupo são essenciais, assim como as demais alternâncias da formação. Para essa semana, diferentes profissionais atuam de maneira a mediatizar e integrar os alternantes, visando a construção do conhecimento, ampliando as relações pessoais, familiares e outras. Ademais, esse é o momento de conhecer o alternante, suas expectativas e experiências de vida na agricultura. Proporciona-se uma dinâmica de trabalho e estudo sobre o meio em que vive, situa-se o contexto da realidade local e regional, abrangendo as áreas do conhecimento, possibilitando ainda a observação direta através de visitas em loco.

Nesse sentido, a alternância vai sendo tecida de acordo com os questionamentos, as informações colocadas pelos alternantes e o saber científico. Através da convivência trazem para o grupo aspectos positivos e negativos, o desenvolvimento de ações do meio social-familiar-profissional. Apontam-se, também, peculiaridades de cada propriedade, as quais tornam-se relevantes para o estudo e aprofundamento teórico na aprendizagem.

Calvó, (2002, p. 127) salienta em seu artigo sobre a formação pessoal de desenvolvimento local que:

Quanto aos aspectos educativos, constatamos que a escola tem uma função importante no aprendizado e na socialização da pessoa, onde o homem supera sua dimensão primária e pode desenvolver sua inteligência, sua capacidade de expressão e melhor inserir-se na sociedade. Se os homens encontram-se sempre num processo de construção, e são seres livres, então eles não estão submetidos a processos deterministas. Se eles sabem ou conhecem os elementos que influenciam a tomada

de decisão e na formação da própria consciência, a educação terá então uma grande influência nas pessoas.

Durante o período do Estágio de Vivência, geralmente evidencia-se no alternante a preocupação de estar longe dos familiares, pais e amigos, colocando as relações afetivas e emocionais em auge. Particularmente, cada jovem expressa seus sentimentos e esses são apresentados ao grupo, sendo necessário um acompanhamento mais atento pelos educadores, não permitindo que as angústias e incertezas se transformem em dificuldades para a aprendizagem. A saudade e o medo aparecem com mais intensidade nesse momento, provocando um certo entrave na abertura ao processo educativo.

Essa experiência de convivência no internato é essencial para o adolescente conviver em grupo. Pedro Puig Calvó (2002) ressalta que o internato é um elemento educativo importante, isso porque há uma dinâmica organizacional entre os jovens, que esses são responsáveis pelos serviços da casa, além das atividades do tempo livre e escolar. Ele aprende também a respeitar o próximo, valorizar e tolerar as diferenças, trabalhar e divertir-se em grupo. Além disso, é o momento de construir as regras internas para que ocorra o bom funcionamento e a organização institucional, que facilitarão as relações pessoais.

Em se tratando, de uma primeira alternância, de curta duração, o jovem tem pouco tempo para obter um posicionamento sobre o que realmente quer fazer. Contudo, é realizada uma avaliação pelo grupo de educandos e educadores, verificando pontos como aproveitamento, assiduidade, envolvimento e interesse pela formação.

Culminando com os trabalhos, nessa fase, a equipe pedagógica e monitores efetuam a entrevista individual. Esta é uma maneira de descobrir mais diretamente com o alternante, sobre o que compreendeu desse novo processo de ensino, como foi a vivência, pontos positivos e negativos, seu interesse em permanecer ou não na formação, o apoio familiar, entre outros. Caso haja desistência os profissionais, monitores, necessitam entender os motivos que o levam ao fato e também encaminhá-lo para que siga os estudos.

Então, essa etapa proposta pela instituição propõe a integração do adolescente ao processo de ensino-aprendizagem, valorizando o aprender pelo fazer, por meio de experiências e situações diárias, baseando-se numa ampla rede de conhecimentos e atitudes que possibilitam a interação entre a reflexão e a experiência.

## **2 RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Este estudo tem como objetivo apresentar o processo de intervenção psicopedagógica

na Instituição Casa Familiar Rural, com uma turma de 28 jovens ingressantes, no período em que se realizou o Estágio de Vivência, perfazendo um total de três dias.

As atividades do estágio iniciaram com a recepção dos educandos e suas famílias. Através do diálogo, buscamos aliviar a tensão dos mesmos e tranquilizá-los diante da nova escola-casa. Acompanhamos todos até a sala de convivência e os deixamos à vontade para questionamentos e informações. Na medida do possível, respondemos as perguntas e seguimos com as orientações de apresentação do ambiente educativo onde permaneceriam durante aquela semana, a 1ª Alternância.

Na sala de aula foi proporcionado o momento de a integração e apresentação do grupo docente e discente. Foram distribuídas as duas metades de uma figura. Os participantes que encontrassem a parte à qual a sua figura se encaixava deveria se juntar e conversar sobre o significado da figura na sua vida. Propôs-se a produção de um parágrafo estimulando a escrita. Em seguida, cada jovem pesquisou sobre seu colega, descobrindo informações (nome, idade, local de origem...). Após essa tarefa, ocorreu a apresentação da figura e das duplas. Com isso buscou-se de forma tranquila e alegre envolver a turma na chegada à instituição. Percebeu-se a formação de lideranças entre alguns membros do grupo de alternantes e o gosto pelo desenvolvimento da pesquisa e estudo sobre a realidade e objetivos de cada um.

Para as figuras, foi escolhida uma palavra-chave e, sobre elas escrever sobre as perspectivas que possuíam sobre a casa. Havia figuras de alimentos, casa, terra, cuidado, e os jovens puderam expor para os colegas, fazendo com que percebessem que suas dúvidas e medos também eram os mesmos do grupo.

No final da manhã, apresentamos o cronograma com Programação do Estágio de Vivência, organizado juntamente com a equipe de monitores, sendo encaminhadas e distribuídas as atividades, e feito um trabalho multidisciplinar durante todo o período de vivência dos jovens na Casa Familiar Rural. Os jovens tiveram conhecimento da programação e, ao meio-dia, foi servido um almoço.

Na tarde do primeiro dia, foi trabalhado com o tema CASA/ESCOLA: características, relações e peculiaridades. Apresentada a imagem projetada de uma escola e solicitado que refletissem sobre a mesma. Com isto, tínhamos o objetivo de que se estabelecesse uma reflexão sobre a diferença da escola tradicional para a Casa Familiar Rural e a Pedagogia da Alternância.

Os jovens destacaram como diferença o saber fragmentado e distante da realidade, o professor como transmissor do conhecimento e de outro lado a interação jovem-monitor-família presente na fonte educacional da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos.

Salientamos a primeira reflexão sobre essas duas formas de trabalho e fizemos a mediação da aprendizagem com as monitoras da casa, as quais deram continuidade ao trabalho específico relacionado à Casa Familiar Rural.

Continuando os trabalhos, realizamos uma atividade em que se constituíram grupos setoriais. Para tal, utilizamos a dinâmica dos balões coloridos. Cada aluno teve que apontar uma dificuldade que estivesse sentindo ou que soubesse que tinha e colocar dentro do balão. Jogar o balão no ar, cada um cuidando do seu, e depois fomos tirando um aluno por vez. Os balões ficavam e os alunos iam diminuindo, sendo que esses restantes deveriam cuidar de todos os balões. A reflexão que se seguiu mostrou aos alunos que juntos podemos superar as nossas dificuldades e medos. Em seguida, as cores dos balões dividiram os grupos por setores, sendo que na CFR, os alunos assumem funções de organização do ambiente interno e externo durante toda a Alternância. Esses grupos vão permanecer durante todo o ano letivo, sendo que em cada alternância, o setor era diferente, mas permanecia o grupo.

No segundo dia de atividades, realizamos o Despertar Nativo, com a presença de um músico. Durante a manhã, proporcionou-se aos jovens o momento de leitura, acompanhado pelo monitor responsável. Constituiu-se um círculo para melhor dinâmica dos trabalhos e cada jovem expôs sua reflexão sobre o que leu.

Além disso, mediamos a apresentação do monitor que abordou o tema: Situação Geográfica da Região e Agricultura Familiar, fazendo um breve relato de sua experiência de trabalho e conhecimento como educador e agricultor. A palestra ligou a realidade de cada jovem à formação que eles teriam pela frente e às perspectivas das famílias.

À tarde, os trabalhos estiveram voltados para a explicação sobre o Caderno Pedagógico – Família e Propriedade. Fez-se um momento de leitura e discussão, com algumas atividades de produção escrita sobre o que fora trabalhado no grupo. Após os trabalhos de organização interna pelos jovens foram proporcionadas a eles atividades esportivas, como um momento de interação e recreação na alternância.

À noite, os jovens receberam a visita de outros jovens que já se formaram e que estão estudando. Esses fizeram uma apresentação do Projeto Profissional, com a mediação das estagiárias e dos coordenadores da CFR. O momento foi bastante esclarecedor e dinâmico, entusiasmando os novos educandos para permanecer na propriedade e seguir os seus estudos.

No último dia, os trabalhos foram conduzidos por toda a equipe, sendo, num primeiro momento da manhã, conduzidos jovens a realizar as atividades de setores e, em seguida, oportunizou-se um espaço para leitura e discussão sobre o que foi lido, compartilhando com os colegas. Posteriormente, orientaram-se os alternantes quanto à descrição no caderno da

alternância do que foi estudado em cada área do conhecimento, as experiências construídas ao longo da semana. Ao final, ocorreu a entrevista individual, conduzida por um monitor e uma estagiária da Psicopedagogia, constituindo dois grupos. Nisso, o jovem apontou o que achou desse período de vivência na CFR, aspectos positivos e negativos, seu interesse em permanecer e desenvolver a propriedade, o apoio da família e seus interesses socioprofissionais.

No encerramento das atividades desta primeira alternância, realizamos, junto com os monitores e alternantes, uma avaliação dos trabalhos vivenciados nessa primeira etapa da formação. Como resultado, percebemos o grande interesse dos adolescentes em continuar a formação, bem como a motivação e o entusiasmo com a constituição do grupo, sendo de modo geral muito participativos.

## CONCLUSÃO

Nas atividades do Estágio de Vivência e integração do jovem ao novo processo de ensino aprendizagem, verificaram-se algumas formas de atuação do psicopedagogo. Entre elas está situar o jovem e sua família, orientando-os para o entendimento do que é e o que se busca com a formação voltada para a qualificação do agricultor bem como a construção de seus projetos de vida, se fazem necessários no momento em que eles entram para esse novo processo de ensino, desmistificando o ensino tradicional e levando-os a compreensão do seu papel diante de uma sociedade mais sustentável e a importância da permanência no campo com qualidade de vida.

Como forma de dar continuidade, visualizamos a atuação do psicopedagogo institucional a tarefa de identificar, através de um trabalho mais individualizado, intervindo diretamente nas dificuldades nas áreas da linguagem (escrita e interpretação) e matemática com os jovens visando a melhoria da aprendizagem e do ensino.

Diante do trabalho realizado notou-se que a presença do profissional psicopedagogo será importante em todo o processo de formação e aprendizagem através da Pedagogia da Alternância, inicialmente fazendo uma intervenção no estágio de vivência e depois contribuindo no decorrer dos estudos. Desta forma, atuarão como sujeitos ensinantes e aprendentes, planejando e executando ações que venham garantir o aprender com a metodologia utilizada pela instituição, capacitando e qualificando os jovens e suas famílias para o seu próprio desenvolvimento e da agricultura familiar como um todo.

Por fim, a importância do psicopedagogo nessa instituição se faz necessária tendo em vista o processo de adaptação, inserção do jovem ao novo modelo de ensino, contribuir com o

corpo docente no processo educativo e intervenção com os adolescentes em formação nos quais se verificam as dificuldades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

CALVÓ, P. P. Formação pessoal e desenvolvimento local. In: PEDAGOGIA da Alternância: formação em Alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: UNEFAB, 2002.

CORD, D. **Psicologia Educacional**. 1. ed. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.

ESTEVAM, D. de O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GIMONET, J. C. Adolescência e Alternância. In: PEDAGOGIA da Alternância: formação em Alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: UNEFAB, 2002.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAS**. Petropolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR- Associação Internacional dos Movimentos de formação Rural, 2007.

PLANO de formação. Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural. 2008.

PROJETO pedagógico. Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural. 2006.

REGIMENTO escolar. Escola de Ensino Médio Casa Familiar Rural. 2006.

SILVA, L. H. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

# PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE PSICOPEDAGÓGICA

Arceli Sadi Lamb<sup>1</sup>  
Karine Braga Pereira<sup>2</sup>  
Rosane de Fátima Ferrari<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é um campo de estudo que propõe coordenar conhecimentos e princípios de diferentes Ciências Humanas, tais como a Psicologia, a Psicanálise, a Filosofia, a Pedagogia, a Neurologia, entre outros, tendo como objetivo obter ampla compreensão sobre os variados processos envolvidos no aprender humano. Esta área do conhecimento surgiu na Europa no final do século XIX, e o estudo desta corrente europeia influenciou significativamente a Argentina e chegou ao Brasil na década de 70 (BOSSA, 2000).

O papel da psicopedagogia é identificar problemas no processo de aprendizagem do estudante e trabalhar para a superação das dificuldades apresentadas. Utilizando instrumentos, técnicas e metodologias específicas e articulando conhecimentos nas diferentes áreas, o psicopedagogo intervém mediando no processo de aprendizagem. A psicopedagogia pode atuar em caráter preventivo e\ou terapêutico. O psicopedagogo exerce função na modalidade institucional e clínica. Portanto, esta área de conhecimento multidisciplinar, interessa-se em compreender o movimento de construção cognitiva no processo de aprendizagem das crianças, adolescentes e de adultos. Desta forma, a Psicopedagogia também centra seu olhar na Educação de Jovens e Adultos. Neste enfoque, procura estabelecer relações nas quais o principal objetivo é resgatar o prazer, não somente de aprender, mas também de ensinar. Sendo assim, reflete sobre as relações estabelecidas com o conhecimento e as diferentes formas de se adquirir este conhecimento.

Nesse contexto o presente artigo tem por objetivo apresentar um estudo sobre as dificuldades e problemas que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos e atuação do Psicopedagogo nesta modalidade de ensino. Para realização deste estudo científico foram pesquisados renomados autores como Moacir Gadotti e José E. Romão, Piaget, Alicia Fernandes, Paulo Freire, Nadia Bossa entre outros. Foi

---

<sup>1</sup> Pós Graduando em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS.

<sup>2</sup> Pós Graduanda em Psicopedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen/RS.

<sup>3</sup> Mestre em Psicopedagogia, Professora do Departamento de Ciências Humanas.

realizada também uma pesquisa de campo na Escola Estadual de Ensino Médio Olívia de Paula Falcão localizada no município de Erval Seco, com uma turma de alunos formandos na EJA, e com alunos em fases iniciais e intermediárias onde foi possível constatar o problema da desmotivação que leva a dificuldades de aprendizagem e ao abandono dos estudos e a consequente evasão escolar da EJA. Bem como, buscar o contato com aqueles alunos que abandonaram os estudos.

Nesta pesquisa, inicialmente é feita uma análise histórica da Educação de Jovens e adultos no Brasil, na qual não se pretende esgotar o assunto, mas sim fazer um pequeno relato sobre as ações públicas realizadas até o momento, as quais contribuirão para enriquecer este estudo. Remetendo-a em seguida ao perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos e a estrutura escolar no desenvolvimento da aprendizagem, sendo depois analisada a atuação psicopedagógica na EJA.

## **1 UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL**

A efetiva história da educação de jovens e adultos no Brasil começa se desenvolver a partir de 1945. Embora venha se dando alguma atenção à alfabetização de pessoas adultas desde o período do Brasil Colônia, foi de uma forma mais sistemática, as iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para este grupo de pessoas são recentes. No Brasil Colônia, a referência à população adulta era apenas de educação para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. No Brasil Império, começaram a acontecer algumas reformas educacionais e estas preconizavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Essa preocupação trazia pontos de vista diferentes em relação à educação de adultos, quais sejam: a valorização do domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos (BRASIL 2012).

Em 1945, com o final da ditadura de Vargas, iniciou-se um movimento de fortalecimento dos princípios democráticos no país. A partir deste ano, muitas campanhas e projetos foram lançados idealizando erradicar o analfabetismo. A partir desse período, a educação de adultos começou a mostrar sua importância, assumido através da campanha nacional do povo. Essa campanha de educação, lançada em 1947, buscava, no primeiro

momento, uma ação extensa que previa a alfabetização em três meses, para depois seguir uma etapa de ação, voltada para a capacitação profissional e para o desenvolvimento comunitário. Nos anos 1950, foi realizada a campanha nacional de erradicação do analfabetismo (CNEA), que marcou uma nova etapa nas discussões sobre a educação de adultos (BRASIL, 2012).

Uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, que tinha como principal referência Paulo Freire (1963). Surgiu um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, compreendido como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. A ideia que foi surgindo foi a de que o processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos.

Na percepção de Paulo Freire (1963), portanto, educação e alfabetização se confundem. Alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Essas ideias de Paulo Freire se expandiram no país e este foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e, mais especificamente, com a educação de adultos.

Em 1963, o Governo encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Porém, em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.

A partir daí, deu-se o exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores. Dentro desse contexto, em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), este, porém, além de não garantir a continuidade dos estudos, ainda possuía um material acrílico e padronizado que decretou o fracasso do programa.

Em 1985, o MOBRAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR, que acompanhava e supervisionava as instituições e secretarias que recebiam recursos para executar seus programas, porém, em 1990 foi extinta devido a um período de omissão do governo federal em relação às políticas de alfabetização de jovens e adultos. Contraditoriamente, a Constituição Federal de 1988 estendeu o direito à educação de jovens e adultos e foi neste ano que a concepção de EJA passou a existir incluindo a todos, inclusive

aos que em idade própria não obtiveram acesso ao ensino. Apesar disto, foi só em 1996, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei nº 9394/96), que a nomenclatura de Ensino Supletivo deu lugar à EJA (Educação de Jovens e Adultos) (BRASIL, 2012).

A partir do ano de 1996, surgiram três programas de origem federal destinados à EJA: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR) e o Alfabetização Solidária, que apesar de ter sido criado com o objetivo de erradicar o analfabetismo, causava grande polêmica por sua característica assistencialista (BRASIL, 2012).

Em janeiro de 2003, O MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal. Para isso, foi criada a secretaria extraordinária de erradicação do Analfabetismo, cuja meta é erradicar o analfabetismo. Para cumprir essa meta foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá com os órgãos públicos Estaduais e Municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos para que desenvolvam ações de alfabetização (BRASIL, 2012).

### **1.1 O perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos**

A Educação de Jovens e Adultos historicamente já se consolida como projeto de educação com um perfil distinto dos sistemas regulares. Sempre foi destinada às camadas mais pobres da população constituída por adultos e jovens trabalhadores, que pressionados pelas condições socioeconômicas não frequentaram em idade própria, o ensino regular. Esta opção de ensino configura uma dívida social histórica do Estado com a sociedade menos favorecida. Ao mesmo tempo ela passa a figurar uma dívida acumulada, por quanto boa parte dos problemas de ensino e aprendizagem que se apresentam na escola de hoje tem suas causas vinculadas à raiz histórica do ensino público mal direcionado. Prova disso são os números altos de analfabetismo e de evasão escolar nas escolas. Realidade que se evidencia, também, na escola onde se desenvolveu a presente pesquisa e atuação psicopedagógica de estágio institucional. Conhecendo um pouco sobre a história de vida dos alunos, identificaremos, como característica preponderante, as marcas do processo educativo deficiente, que se tornou característica social, alojado no pensamento e na cultura de muitos, também ronda o pensamento escolar. Para Alicia Fernandéz (1991, p. 98) “o conjunto de relações da “família” pode ser transposto a nosso corpo, sentimentos, pensamento, fantasia, sonhos, percepções; pode converter-se em argumentos que movem nossos atos e ser transposto a qualquer outro aspecto”.

Não obstante, a inclusão escolar através da EJA é o que de mais concreto já se ofereceu de ensino para este público. E é nele que se encontram o aspecto mais profundo das dificuldades, como também de superações em termos de educação. Pois enquanto notamos que muitos usam a EJA como caminho menos dispendioso para passar os anos escolares, outros tantos por ela se reabilitam para a vida acadêmica. De forma que no perfil dos alunos, pode-se verbalizar o aspecto problema de aprendizagem quanto de superação e busca de autonomia. Necessidades e superações que desafiam o trabalho do professor da EJA, desafiando-o a ter um olhar voltado para a realidade subjetiva do seu aluno. Segundo Gadotti e Romão (2002, p. 32) “Os programas de educação de jovens e adultos estarão a meio caminho do fracasso se não levarem em conta essas premissas, sobretudo na formação do educador”.

Como já dito anteriormente, ao longo da história do país, diversas iniciativas foram adotadas para a alfabetização de adultos. No geral estes programas não continham objetivos não muito claros no tocante aos resultados a serem atingidos. Por volta de 1963, com a visão defendida pelo educador Paulo Freire, começa-se a visualizar a alfabetização do jovem e adulto como caminho para combater a desigualdade. Segundo Freire: “não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus idealizadores partiram de uma visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser com puras incidências de sua ação”. (Freire 1987, p. 84). Descreve-se então o aluno da educação prioritária para adultos, como um sujeito socialmente excluído dos direitos de cidadania. “O analfabetismo não é doença ou ‘erva daninha’, como se costuma dizer entre nós. É a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos” (GADOTTI e ROMÃO, 2002, p. 32).

O olhar humanista de ensino coloca o aluno como sujeito da construção de sua história. Onde a escola formará o elo entre o aprendido pelos vínculos familiares e culturais e o conteúdo programático do ensino escolar, que na concepção de Freire requer da educação autêntica uma forma dialógica de ensino, combinando o saber desestruturado do aluno com o conjunto de conteúdo programático.

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligado ao mundo da natureza de que se sentem mais partes do que transformadores, para, à maneira da concepção ‘bancária’, entregar-lhes ‘conhecimento’ ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos. (FREIRE, 1987, p. 84).

Conhecer o aluno é imprescindível para poder auxiliá-lo na aprendizagem. Das turmas da Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual do município de Erval Seco/RS, objeto desta pesquisa, os alunos substancialmente se enquadram no perfil histórico do público alvo da educação de adultos, mesmo àqueles adolescentes e jovens menores de dezoito anos, que por alguma razão não completaram o ensino regular optando pela EJA, talvez como um caminho mais fácil para resolver seus problemas e dificuldades de aprendizagem. São cidadãos (ãs) que carregam marcas culturais do processo de educação do país, cujas marcas culturais passam de geração para geração. Segundo Alícia Fernández (1991, p. 92), não é possível compreender e buscar resolver as dificuldades ou problemas de aprendizagem apresentadas pelo aluno, relacionando-os apenas ao plano subjetivo, eles têm raízes sociais e culturais que os prendem. “Todo ser humano acha-se transversalizado por uma rede particular de vínculos e significações em relação ao aprender, conforme seu grupo familiar”.

## **1.2 A estrutura escolar no desenvolvimento da aprendizagem**

Na abordagem da temática sobre desenvolvimento da aprendizagem na escola, destaca-se a importância da estrutura escolar como elemento essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, englobando a função do ambiente físico como também o programa político-pedagógico para a construção de relações de ensino e aprendizagem.

Estudos apontam que dificuldades de adaptação à estrutura escolar são problemas recorrentes no ensino e aprendizagem. Jean Piaget (1996) observa que o desenvolvimento resulta de combinações entre o que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. Mas de modo geral, ainda somos levados a avaliar as dificuldades de ensino e aprendizagem atendo-nos às consequências do processo de ensino e menos às suas diversas e reais causas. O que leva a muitos equívocos e erros no sistema de ensino. Para o pensamento popular, à escola cabe a função de continuação e aprimoramento do processo de aprendizagem do indivíduo. De modo que a ela cabe responsabilidade pela construção da nova etapa do desenvolvimento cognitivo à integração do já aprendido pela criança e/ou adulto. Processo difícil, uma vez que naturalmente ocorre um choque de estruturas de aprendizagem que envolve relações familiares, a cultura do meio, as condições socioeconômicas, e o novo espaço em que o aluno entrará para um novo processo de conhecimento.

Deve-se considerar também, que uma escola representa e ao mesmo tempo recebe diferenças, no que se refere à adaptação escolar. Para algumas crianças, ela pode significar a

continuação natural do processo de aprendizagem pré-adquirido na família e sociedade; para outras, ela deve cumprir a função de ressignificar esse processo de aprendizagem. Em outras palavras, algumas crianças adaptam-se sem dificuldades ao ambiente escolar, pois este pode representar um lugar aconchegante e confortável, muito idêntico ao ambiente familiar, e que assimilam facilmente, sentindo-se à vontade para aprender. Para outras, no entanto, a escola pode não estar contribuindo para o que Piaget (1996) chama de processo de acomodação, pelo qual os esquemas de ação do sujeito sofrem modificação em contato com o objeto, passando de uma etapa para a seguinte, no processo de aquisição de conhecimento, bloqueando a capacidade de aprendizagem. É por isso que a estrutura escolar pode muitas vezes significar, a causa de problemas de aprendizagem.

Nos últimos anos a escola vem recebendo uma atenção especial por parte de educadores e do Estado, no sentido de melhorar sua estrutura, para assim poder cumprir seu papel no processo de ensino. Houve avanços significativos em termos de reestruturação do espaço escolar, do Plano Político Pedagógico, dos métodos de ensino, da informatização, introdução do calendário de tempo integralmente outros melhoramentos. Porém, há muito por fazer para chegar ao ideal. Por outro lado, muitas vezes a reestruturação didático/pedagógica esbarra na deficiência da estrutura física e da equipe pedagógica da escola. Com uma estrutura deficitária, algumas vezes, mesmo as iniciativas para melhorar o sistema de ensino, provocam transtornos para a comunidade escolar.

Ambientes e estruturas escolares inadequados exercem direta ou indiretamente papel decisivo nos índices do desenvolvimento sociocultural da comunidade, tais como: analfabetismo, evasão escolar, acultramento, desqualificação profissional e sobre tudo, baixo senso crítico do cidadão. A falta de identificação do aluno com o ambiente escolar desenvolve uma distância entre a realidade cotidiana do mesmo e o ambiente da escola. Para muitos alunos, a escola não preenche seus anseios, geralmente não logram êxito e acabam por abandonar os estudos.

Segundo Bronfenbrenner e Weis, quando isso acontece, “[...] a escola é, um cenário alienado, do qual cabe destacar a pobreza de papéis que oferece à criança, a escassa identidade social que possibilita, a falta de atividades conjuntas com a comunidade na qual está imersa [...]” (1996, p. 213).

Não obstante as grandes dificuldades enfrentadas pela escola atual, para atender ao aluno jovem e adulto que busca se reintegrar no processo de aprendizagem encontram-se muitos jovens e adultos estudando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Curiosamente, eles apresentam alguns motivos que explicam a desistência e posterior volta à

escola, são as mais frequentes: falta de compreensão sobre o significado e importância do ensino e a falta de oportunidade para estudar na idade própria. Isso permite concluir, que, além da escola estar inserida num contexto cultural onde ainda prevalece o pensamento de que, “estudar não é para todos”, falta-lhe a estrutura necessária para realizar um trabalho mais efetivo com os alunos que apresentam dificuldades de adaptação ao sistema de ensino.

Para um ensino de inclusão social através da Educação de Jovens e Adultos a escola deve adotar um método que valorize o sujeito, “suas condições de vida objetiva, como salário, o emprego, a moradia, sejam as condições subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim, sua cultura” (GADOTTI e ROMÃO, 2002, p. 32). Paulo Freire chama-o de ensino dialógico, no qual o aluno passa a ter oportunidade de manifestar “a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 1987). Um método semelhante é aplicado na atual Educação de Jovens e Adultos. No tocante à avaliação do aluno da EJA, consideram-se as qualidades e potencialidades individuais de aprendizagem, níveis de conhecimento, participação e interesse pela aprendizagem. Dessa forma, a escola procura possibilitar um ensino de transformação real das condições de vida do aluno.

Quando se vê ambiente escolar, como determinante para o sucesso da aprendizagem, entende-se do espaço determinado por diversos fatores, que vão desde a estrutura física até a orientação pedagógica da escola. Destacando-se dentro destes, para a Educação de Jovens e Adultos, o princípio orientador sobre o conhecimento e reconhecimento da história e as necessidades de seus alunos. Princípio que coloca o aluno como sujeito de sua própria história, sem, no entanto, omitir que ele é, também, resultado de um contexto social, que segundo Gadotti e Romão (2002, p. 30) se reflete e impõe na hora aprendizagem escolar: “Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo”.

Priorizar o sujeito e a partir desta lógica de ensino desenvolver a aprendizagem provocará o resgate de uma verdadeira educação inclusiva e socialmente transformadora, segundo Paulo Freire, “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 1987, p. 86).

De maneira geral ainda encontram-se muitas dificuldades para trabalhar de forma mais concreta as necessidades do aluno. Dificuldades que se apresentam tanto pela falta de

condições estruturais da escola, como também, e isso se percebe nas estatísticas sobre o número de desistências, pela incapacidade de conceber a aprendizagem escolar como importante para o desenvolvimento do sujeito, tanto no aspecto cognitivo quanto humanista. Fatores que colocam à escola e aos educadores, um desafio ainda maior para ensinar, devendo antes de tudo desenvolverem um ensino voltado para despertar o desejo, do aluno, para que ele tenha condições de buscar a realização de seus objetivos pessoais, através da informação e aquisição do conhecimento.

Conforme, Gadotti e Romão:

Dessa forma, são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto à análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feita, por um saber mais crítico, menos ingênuo. (GADOTTI e ROMÃO, 2002, p. 16).

Segundo se observou, na E. E. M. Olívia de Paula Falcão de Erval Seco/RS, campo desta pesquisa tem ao longo dos anos da EJA, buscado fazê-la uma oportunidade para jovens e adultos preparar-se profissionalmente, seguindo orientação da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei 9.394/96, artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2012).

Já na visão de Moacir Gadotti e José E. Romão (2002, p 30), que participaram em projetos de educação popular na cidade de São Paulo, não é suficiente dar oportunidade para concluir o ensino fundamental ou médio para o povo. Para que a EJA se torne um efetivo meio de transformação e inclusão social, é preciso que a escola e educadores compreendam as condições sociais do aluno, e a partir dessa premissa, trabalhem a proposta de ensino. Para isso é fundamental que haja uma necessária reestruturação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, a começar com o treinamento dos professores.

### **2.3 A Atuação Psicopedagógica na Educação de Jovens e Adultos**

Na EJA o Psicopedagogo visa reforçar o estímulo que muitos jovens e adultos necessitam para prosseguirem seus estudos. Tornando viável o sonho de muitos em alfabetizarem-se, pois auxilia na criação de projetos motivadores da prática educativa.

Teoricamente a ação psicopedagógica deve ser pautada na prevenção do fracasso escolar e das dificuldades que envolvem tanto educandos como educadores. De acordo com Escott:

O fracasso escolar está alicerçado basicamente, sobre duas dimensões que se influenciam numa relação dialética: a individual, que diz respeito ao aluno e suas vivências, pertencentes a uma estrutura familiar, e outra externa, que corresponde à escola e aos seus aspectos culturais, ideológicos e sociais da aprendizagem. (ESCOTT, 2004, p. 37).

Desta forma, torna-se fundamental o papel do Psicopedagogo no âmbito escolar: prevenir os entraves que permeiam o fracasso e quando este já ocorrido, desenvolver subsídios motivadores a fim de superá-los. O fazer psicopedagógico, tanto na EJA, quanto nas demais modalidades de ensino, faz-se essencial para que se possa compreender a aquisição da aprendizagem do sujeito e como possibilitar a construção de novos saberes.

O perfil dos alunos da EJA desta pesquisa caracteriza-se por indivíduos oriundos de diferentes níveis sociais, profissionais, de gênero, sexo e, sobretudo, pelo nível de desenvolvimento real e pessoal de cada aluno, aspectos estes, presentes tanto nas turmas em fase de conclusão do Ensino Médio, nos de nível intermediário e observado no grupo de alunos não frequentes. Foram estas diferenças o principal objeto da prática psicopedagógica realizada durante o estágio. Propôs-se em um primeiro momento realizar trabalhos com uma turma de formandos, que consistia em levar ao conhecimento deles o projeto de psicopedagogia e o papel do psicopedagogo na instituição escolar.

Durante quatro encontros específicos com a turma, usando pequenas palestras, técnicas de projeção analítica, teste do desenvolvimento real e proximal de aprendizagem (VIGOTSKI, 1998), entre outras atividades, enfatizou-se a necessidade e o valor do conhecimento na formação do sujeito em todos os aspectos. Mostrando que é preciso fazer releituras da história individual e do contexto histórico, político, social do mundo, para que cada um compreenda sua posição na transformação da sociedade que construímos. No decorrer da experiência com a turma e das observações, observou-se que a escola enfrenta uma dificuldade com a EJA, qual seja, desmotivação pelos estudos e um alto índice de evasão escolar nas turmas de fases iniciais e intermediárias. A qual passou a determinar as seguintes metas do estágio. Observou-se que o número de alunos que deixaram de frequentar a EJA, é elevado, aproximando-se de 45%. Dado que apresentava uma clara oportunidade para a realização de uma ação concreta em benefício da escola. Propôs-se realizar um levantamento de dados incluindo verificação da frequência dos alunos matriculados e os não frequentes (anexo). Com base nestes dados, realizou-se uma pesquisa com alguns alunos não frequentes, objetivando compreender as reais causas da evasão escolar na EJA.

Nesta busca a maior dificuldade foi localizar estes alunos. Foram poucos os

entrevistados, porém, o suficiente para se ter uma ideia do motivo que leva tantos alunos da EJA deixar a escola. Constatamos que entre outros elementos, as principais causas relatadas estão ligadas a fatores socioculturais, caracterizando a visão do aluno sobre a importância do conhecimento e a metodologia escolar, onde, por sua vez, a escola não consegue atrair e despertar no aluno o interesse ao conhecimento. Também observamos durante o estágio clínico que estes fatores contribuem nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças.

## CONCLUSÃO

A educação de jovens e adultos tem sido, ao longo dos anos, tema gerador de diversos programas governamentais voltados para a alfabetização e inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos no Brasil.

O objetivo do trabalho “Problemas de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise Psicopedagógica” foi levantar elementos que contribuíssem para o conhecimento do atual contexto da Educação de Jovens e Adultos e pelo fazer psicopedagógico, desenvolver ações para melhorar a gestão escolar nesta modalidade de ensino.

A definição de, “Uma análise psicopedagógica” visa contemplar uma minúscula parte, não obstante, o vasto contexto sociocultural histórico que envolve a educação de jovens e adultos no Brasil. Abrindo um desafio e a possibilidade de uma pesquisa mais profunda, levando em conta, objetivos concretos e empíricos relacionados à Educação de Jovens e Adultos.

Para estabelecer com mais exatidão e trabalhar as dificuldades e problemas da educação para jovens e adultos é necessário conhecer e compreender o contexto sociocultural e econômico em que o aluno está inserido. Necessidade que se tornou imperativa após o contato e pesquisa com os alunos.

A curta experiência do estágio com a EJA foi suficiente para compreender que a educação de jovens e adultos requer da escola um olhar mais humanista para o aluno, desenvolvendo práticas educativas que lhe auxiliem vencer as lacunas deixadas pela formação do meio. Ação que determina o fazer psicopedagógico.

**REFERÊNCIAS**

BARBOSA, Cicero. **A EJA na LDB 9.394/96**. Disponível em: <<http://eja-profdocbarbosa.blogspot.com.br/2010/03/eja-na-ldb-939496.html>>. Acesso em: 14 set. 2012.

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

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm)>. Acesso em: 14 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 14 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer n. 11 de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 14 set. 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo; Paz e Terra, 1996.

KOENIG, Paula Silvana Cezar Pereira. **A educação de jovens e adultos vista sob um olhar psicopedagógico**. Disponível em: <[http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos\\_paula\\_educacaojovenseadultos.htm](http://www.psicopedagogiabrasil.com.br/artigos_paula_educacaojovenseadultos.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2012.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Disponível em: <<http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/historiaeja.doc>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

**A presente edição foi composta pela URI,  
em caracteres Times New Roman e Adober Garamond Pro Bold,  
formato e-book pdf, em abril de 2013.**