

PSICOPEDAGOGIA

EM DEBATE

Alessandra Tiburski Fink
Rosane de Fátima Ferrari
Silvia Regina Canan (Orgs)



SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

PSICOPEDAGOGIA EM DEBATE

SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

2008

Organizadores:

Alessandra Tiburski Fink

Rosane de Fátima Ferrari

Silvia Regina Canan



FREDERICO WESTPHALEN, RS

ISBN 978-85-7796-048-4

Psicopedagogia em Debate. Série Pesquisa em Ciências Humanas

Frederico Westphalen

Outubro 2008

PSICOPEDAGOGIA EM DEBATE

SÉRIE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

© Copyright 2008 – URI

Organização:	Alessandra Tiburski Fink Rosane de Fátima Ferrari Silvia Regina Canan
Revisão metodológica:	Franciele da Silva Nascimento
Diagramação:	Evandro Preuss
Capa/Arte:	Sara Spolti Pazuch
Revisão Linguística:	Wilson Cadoná, Denise Almeida Silva

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

P974 Psicopedagogia em debate [e-book] / organização: Alessandra Tibursky Fink, Rosane de Fátima Ferrari, Silvia Regina Canan. - Frederico Westphalen/RS: URI/FW, 2010.

134 p. – (Série Pesquisa em Ciências Humanas).

ISBN 978-85-7796-048-4

1. Psicopedagogia. 2. Aprendizagem – dificuldades. 3. Processo de aprendizagem. I. Fink, Alessandra Tibursky, (org.). II. Ferrari, Rosane de Fátima, (org.). III. Canan, Silvia Regina, (org.). IV. Série.

CDU: 37.015.3

Bibliotecária Lucia Giacomoni CRB 10/1726



URI

**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Campus Frederico Westphalen**

Presidente: Denise Almeida Silva (URI)

Rua Assis Brasil, 709

98400-000 - Frederico Westphalen - RS

Fone: (55) 3744-9223 - Fax: (55) 3744-9265

E-mail: editora@fw.uri.br

URI UNIVERSIDADE
REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI
E DAS MISSÕES

REITORIA

Reitor:

Bruno Ademar Mentges

Pró-Reitora de Ensino:

Helena Confortin

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação:

Sandro Rogério Vargas Ustra

Pró-Reitor de Administração:

Clóvis Quadros Hempel

CAMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral:

Luiz Mário Spinelli

Diretor Acadêmico:

Arnaldo Nogaró

Diretor Administrativo:

Paulo José Sponchiado

CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretor Geral:

César Luis Pinheiro

Diretora Acadêmica:

Edite Maria Sudbrack

Diretor Administrativo:

Nestor Henrique De Cesaro

CAMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral:

Gilberto Pacheco

Diretora Acadêmica:

Dinalva Agissé Alves de Souza

Diretora Administrativa:

Rosane Maria Seibert

CAMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral:

Clovis Fernando Bem Brum

Diretora Acadêmica:

Maria Saléti Reolon

Diretor Administrativo:

Francisco de Assis Górski

EXTENSÃO DE CERRO LARGO

Diretora Geral:

Marlene Teresinha Trott

EXTENSÃO DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral:

Sonia Regina Bressan Vieira



PRESIDENTE DA EDITORA

Denise Almeida Silva

CONSELHO EDITORIAL – CIÊNCIAS HUMANAS

Edite Maria Sudbrack – Presidente

Área de Educação

Cláudia Ribeiro Belochio - UFSM

Ane Carine Meurer - UFSM

Tatiana Bolívar Lebedeff- UPF

José Alberto Corrêa - Univesidade do Porto - Portugal

Manoel José Jacinto Sarmento Pereira - IEC -

Universidade do Minho

Edite Maria Sudbrack – URI

Anna Rosa Santiago - UNIUI

Maria Beatriz Moreira Luce – UNIPAMPA e UFRGS

Berenice Corsetti - UNISINOS

Pablo Gentile – UERJ

Silvia Regina Canan – URI

Área de Filosofia

Jaime José Zitkoski - UFRGS

Claudir Miguel Zuchi - URI

Livio Osvaldo Arenhart - URI

Denis Coitinho Silveira - UFPel

Área de História

Lúcio Kreutz - UCS

Ricardo Rossatto - UPF

Arthur Blásio Rambo - UNISINOS

Área de Geografia

Nelson Rego - UFRGS

Rosa Maria Vieira Medeiros - UFRGS

Marcos Aurélio Saquet - UNESP/UNIOESTE

Carmem Regina Dornelles Nogueira - URI

Área de Psicologia

Patrícia Pereira Cava - UFPel

Sérgio Roberto Kieling Franco - UFRGS

Maria Lúcia Tiellet Nunes - PUCRS

Conselheiros Ad-Hoc

Danilo Romeo Streck - UNISINOS

Amarildo Luiz Trevisan - UFSM

Eliane Schlemmer - UNISINOS

Patrícia Rodrigues Fortes - URI

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE JEROME BRUNER PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS <i>Alessandra Tiburski Fink</i>	9
ESCREVER CORRETAMENTE: A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA DESCOBERTA DO CAMINHO DA COMPETÊNCIA PARA O ENSINO E O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA <i>Margarida Maria Huppes</i>	16
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO <i>Ivana Cescon Tramontina, Marosane Romio Cardozo</i>	29
DIFERENCIANDO E RECONHECENDO AS DIFICULDADES E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM <i>Catiane Regina da Rocha, Elisiane Menzen, Sandra Facco do Nascimento</i>	42
CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA - UM ESTUDO DE CASO <i>Emanuele Froner²</i>	56
LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS <i>Marisa de Fátima Piovesan Dal Piva</i>	70
DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM RELACIONADAS AO LUTO: UM ESTUDO DE CASO <i>Ana Lucia Gutkoski</i>	84
ESCOLA E FAMÍLIA: UMA UNIÃO IMPRESCINDÍVEL <i>Roberta Mainardi, Rosana Beatriz Manfio Pessotto</i>	101
DISLEXIA: SERÁ FÁCIL DIAGNOSTICÁ-LA? <i>Jucineia da Silva</i>	114
A ESCOLA E O PROFESSOR PERANTE O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE <i>Adriana Maria Feltes, Leila Maria Prichula</i>	120

APRESENTAÇÃO

Pensar em educação nos tempos atuais nos leva a refletir sobre questões que envolvem a instituição educativa como um agente ativo e transformador do processo de ensino aprendizagem e ao mesmo tempo como um espaço que precisa estar aberto à diversidade cultural, social e econômica da sua comunidade. Sabe-se que a cada dia a tarefa de educar torna-se mais complexa e desta maneira a área da Psicopedagogia tem surgido como um campo de interesse e de inúmeras discussões pelos profissionais envolvidos com a educação.

A área da Psicopedagogia vem crescendo e ganhando destaque no campo educacional devido as suas inúmeras contribuições para a melhoria da aprendizagem, da prática pedagógica, das relações afetivo-emocionais, da organização do espaço escolar, na prevenção de dificuldades de aprendizagem, bem como no diagnóstico e intervenção dessas dificuldades de aprendizagem.

É importante ressaltar que o trabalho Psicopedagógico tem caráter interdisciplinar e multidisciplinar, recebendo contribuições de diversas áreas do conhecimento e de estratégias pedagógicas que possibilitem sua atuação no processo de desenvolvimento e aprendizagem com o ser cognoscente¹.

A área da Psicopedagogia pode envolver tanto o trabalho de cunho preventivo na instituição escolar auxiliando os profissionais da educação no seu fazer diário com as questões que envolvem a comunidade escolar, como o trabalho de cunho terapêutico ou clínico, diagnosticando e intervindo nas dificuldades ou transtornos de aprendizagem.

Sendo assim, é com convicção que defendemos a importância e a necessidade da valorização do profissional Psicopedagogo. E certos da grande preocupação da URI com a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, e também do seu reconhecimento pela importância da área da Psicopedagogia, que apresentamos com muita alegria e satisfação, mais uma edição da Revista Série Pesquisa, do Departamento de Ciências Humanas, na qual estarão contemplados os trabalhos de conclusão do Curso de Pós- Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

¹ Sujeito em processo de construção do conhecimento, sujeito aprendiz.

O primeiro artigo, “**Algumas contribuições da abordagem de Jerome Bruner para a aprendizagem das crianças pequenas**”, traz algumas reflexões teóricas em torno dos estudos de Jerome Bruner, quem dedica grande parte de sua obra ao desenvolvimento e aprendizagem infantil. Seus estudos abordam a importância da interação entre o biológico e o cultural, dando ênfase ao papel da linguagem, da comunicação e da instrução no desenvolvimento do conhecimento e da compreensão, pautando-se numa criança enquanto sujeito ativo e capaz de interagir com seus pares, com a cultura e o meio em que está inserida, concepções estas de extrema relevância ao profissional que atua com crianças pequenas.

O segundo artigo, “**Escrever corretamente: a função do psicopedagogo na descoberta do caminho da competência para o ensino e o aprendizado da ortografia**”, traz os resultados de uma pesquisa realizada com alunos da 4ª série do ensino fundamental. Os resultados apontam para o nível ortográfico desses alunos e as possíveis causas de defasagem dos mesmos, destacando a importância da atuação do psicopedagogo institucional na escola.

Partindo da necessidade de conhecer quais são os tipos de dificuldades e transtornos de aprendizagem que os professores podem encontrar em suas salas de aula, o artigo, “**As dificuldades de aprendizagem e o lúdico na construção do conhecimento**”, aprofunda o estudo sobre as dificuldades de aprendizagem bem como esclarece a importância de atividades lúdicas no trabalho pedagógico com as crianças. O texto também apresenta alguns resultados da pesquisa realizada com professores e as ações articuladas a partir desses resultados, as quais contemplaram encontros de formação com os mesmos. Durante os encontros com os professores, foram discutidos em torno das dificuldades de aprendizagem, conceitos, características, causas, sugestões, estratégias de intervenção e também a necessidade de trabalhar a ludicidade na sala de aula.

O quarto artigo, “**Diferenciando e reconhecendo as dificuldades e os transtornos de aprendizagem**”, além de discutir e diferenciar dificuldades e transtornos de aprendizagem pelo viés teórico, apresenta alguns resultados de um trabalho psicopedagógico realizado com professores. O objetivo do trabalho psicopedagógico realizado era de instrumentalizar esses profissionais para que eles pudessem estar realizando uma prática pedagógica que desenvolvesse as potencialidades dos educandos e que evitasse o fracasso escolar.

O quinto artigo, “**Causas e consequências das dificuldades no processo de aquisição da leitura e escrita - um estudo de caso**”, traz alguns apontamentos referentes a um diagnóstico realizado com uma criança com queixa de dificuldades na aquisição da leitura

e da escrita. O estudo de caso foi realizado a partir de etapas diagnósticas, intervenção clínica individual, orientação, contato com a família e com a escola. O presente estudo também aponta para a função do psicopedagogo clínico que é identificar, analisar, planejar e intervir nas dificuldades ou transtornos de aprendizagem através das etapas de diagnóstico e tratamento.

O sexto artigo, “**Limites e possibilidades do ensino de ortografia nas séries iniciais**”, aborda algumas questões teóricas e práticas que auxiliam na busca por alternativas práticas e lúdicas que podem amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação às questões ortográficas nos anos iniciais.

O sétimo artigo, “**Dificuldades na aprendizagem relacionadas ao luto: um estudo de caso**”, apresenta os resultados de um diagnóstico realizado com uma criança com queixa de dificuldades de aprendizagem. O estudo revelou uma limitação por parte da criança na compreensão e no raciocínio lógico- matemático decorrente de um bloqueio emocional por perda afetiva importante na primeira infância, apontando, assim, para a importância e até interferência das emoções e da afetividade no processo de aprendizagem da criança.

O próximo artigo, “**Escola e família: uma união imprescindível**”, resulta da ideia de que o acesso à escola tomou proporções nunca antes imaginadas, pois, a dedicação cada vez maior dos homens e mulheres ao trabalho fez com que as crianças, tanto quanto os pais passassem muito mais tempo fora de casa, e assim, o papel e a responsabilidade da escola na formação dos indivíduos passaram a ser ainda maior.

Na sequência temos o artigo, “**Dislexia: será fácil diagnosticá-la?**”, que se propõe refletir sobre as complexas questões que envolvem o diagnóstico e a intervenção da dislexia, bem como, trazer alguns resultados obtidos através de um diagnóstico realizado com uma criança que apresentava dificuldades no processo de aquisição da leitura.

E por fim, o último artigo, “**A escola e o professor perante o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade**”, traz algumas considerações feitas a partir de reflexões teóricas em torno do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e de um diagnóstico realizado com um grupo de educandos com queixas de TDAH.

Encerramos esta apresentação com o desejo de que possam apreciar os estudos aqui publicados e que estes incentivem outros estudos na área da Psicopedagogia, que como já mencionado anteriormente, é de extrema relevância para a melhoria da qualidade da

aprendizagem dos educandos e, conseqüentemente, uma grande aliada do sucesso escolar e da permanência destes educandos na escola.

Alessandra Tibursk Fink

Coordenadora Pedagógica do Curso de Pós-Graduação em
Psicopedagogia Clínica e Institucional

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM DE JEROME BRUNER PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Alessandra Tiburski Fink¹

A grande flexibilidade do pensamento da criança e seu constante desejo de exploração requerem a organização de contextos propícios de aprendizagem.

A criatividade emerge das múltiplas experiências infantis, visto que ela não é um “dom”, mas se desenvolve naturalmente se a criança tiver liberdade para explorar as situações com parceiros diversos.

Zilma Ramos de Oliveira

Jerome Bruner nasceu em Nova Iorque em 1915, é professor e pesquisador de Psicologia em Nova Iorque, sendo um dos principais representantes da teoria cognitivista. Sua linha de pesquisa sofre influências dos estudiosos Lev Vygotsky e de Nelson Goodman. Do primeiro, além de aproveitar várias idéias, dá ênfase a estrutura de “andaime”², que propõe que as crianças no seu processo de desenvolvimento, utilizem a linguagem e as histórias dos adultos para construírem suas próprias linguagens e histórias. Do segundo, traz a noção de que nenhum “mundo” criado e vivido pelo homem é mais “real” do que outro, nenhum deve ser considerado como o único mundo real³.

A vida e o trabalho deste pesquisador no campo da Psicologia vem sendo construído por mais de sessenta anos, no qual trata de conceitos sobre cultura, intenção, significado, abordando temas como construtivismo, funcionalismo, construção social, entre outros, com o objetivo de contrapor-se à psicologia comportamentalista, em busca de uma psicologia que tivesse a construção cultural do significado como uma das questões centrais do processo de aprendizagem.

¹ Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, RS, Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, RS e Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo UPF.

² Os professores ou adultos em convívio com as crianças, num processo interativo com elas, podem ir construindo andaimes, termo este, utilizado para entender o conceito de scaffolding usado por Bruner, que são os suportes que o adulto vai oferecendo à criança para que esta se desenvolva e contrua seu conhecimento de mundo. Este conceito se assemelha muito ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, no qual o professor ou adulto atua como um mediador na construção do conhecimento da criança, partindo da etapa em que ela está, dando-lhe suportes (perguntas, provocações, informações...) que possibilitam atingir níveis mais altos de desenvolvimento.

³ Nesta consideração está implícita a idéia de Bruner de que as pessoas têm contextos e realidades diferentes, e portanto, aprendem e se desenvolvem de formas e ritmos diferentes, não de uma forma padronizada.

Estudar o papel mediador da psicologia do povo em todos os dias e a construção do seu significado é função da psicologia cultural, dominada por Jerome. Psicologia cultural exprime como os indivíduos fazem sentido do universo, de que forma são absorvidos os significados estabelecidos: com convicções, valores e símbolos de cultura. Como os indivíduos constroem realidades baseados em narrativas culturais comuns e símbolos, e como a realidade é “intersubjetiva” – cultivada por interação social (WILKE, 2004, p. 1).

No início de seus estudos em Harvard, Bruner estudou as questões relacionadas à percepção e aprendizagem animal. Seu interesse pela psicologia social, começou a aflorar com sua experiência na Segunda Guerra Mundial. Em 1960, ele participou da Fundação do Centro de Estudos Cognitivos, da Universidade de Harvard, no qual suas pesquisas ajudaram a preparar o terreno para a Psicologia Cognitiva, estudando a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo no ambiente escolar, pois para ele, para entender como se dá a aquisição dos processos cognitivos é preciso estudar as crianças em sala de aula, em situação escolar.

[...] o desenvolvimento intelectual da criança não é uma sequência regular e infalível de acontecimentos; reage também às influências do ambiente, sobretudo ao ambiente escolar. Assim, a aprendizagem de idéias científicas, mesmo a um nível elementar, não precisa seguir exatamente o curso natural do desenvolvimento cognitivo da criança. Pode também conduzir o desenvolvimento intelectual, fornecendo-lhe oportunidades úteis, que a desafiem a avançar (BRUNER, 1977 apud FERREIRA, 2003, p. 2).

Mesmo seus estudos iniciais tendo sido realizados com adultos, relacionados às estratégias de resolução de problemas, dentro de uma perspectiva da teoria da informação, Bruner dedica grande parte de sua obra ao desenvolvimento e aprendizagem infantil, mostrando a importância da interação entre o biológico e o cultural, dando ênfase ao papel da linguagem, da comunicação e da instrução no desenvolvimento do conhecimento e da compreensão, entendendo que, o ser humano apresenta um dispositivo biológico/ inato, o LAD⁴, como é defendido por Noam Chomsky, para adquirir a linguagem, mas que de nada adianta a existência deste, se não tiver um sistema externo de suporte (formatos, culturas, interações, *scaffolding*...) que possibilite o desenvolvimento destas estruturas internas, ou seja, a ideia do LAS⁵ é central para ele, a ideia da interação social, do social, do sujeito dentro de um meio.

Em meu próprio trabalho, concluí que qualquer Dispositivo de Aquisição da Linguagem, DAL, inato que auxilie os membros de nossa espécie a penetrar na linguagem não poderia ter possibilidade de êxito a não ser pela presença de um

⁴ LAD (Language Acquisition Device) é o mesmo que DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem).

⁵ LAS (Language Acquisition System) é o mesmo que SAAL(Sistema de Apoio à Aquisição da linguagem).

Sistema de Apoio à Aquisição da Linguagem, SAAL, fornecido pelo mundo social, que se encontra associado ao DAL de algum modo regular. É o SAAL que ajuda a criança a navegar através da Zona de Desenvolvimento Proximal para chegar a um controle completo e consciente do uso da linguagem (BRUNER, 1997, p. 82-83).

O ponto de interesse nos estudos de Bruner, é a sua grande contribuição para a área da educação infantil ao dar ênfase à criança como um sujeito ativo, que aprende e se desenvolve a partir das suas interações sociais, interações estas, que na instituição escolar, se dão de forma intencional, como um suporte para que a criança avance no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. As suas ideias compartilham com a concepção que se tem de criança hoje, uma “criança-sujeito”, ativa, participativa, com direito a uma educação que possibilite o desenvolvimento dos seus aspectos afetivos, físicos, psicossociais, cognitivos e linguísticos.

Seus estudos, com base na teoria da descoberta e na estrutura de suporte, presta uma grande contribuição para o fazer pedagógico frente ao cuidar e o educar infantil, no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, assegurando à ela, o direito de brincar, criar, descobrir, aprender e interagir em espaços de formação cultural, sendo tratada e respeitada como sujeito de cultura e história, como sujeito social ativo, mas que ainda precisa da ajuda e orientação do adulto.

Para tanto, Bruner traz considerações a respeito da criança e do papel do professor como instigador da curiosidade desta criança. Através da teoria da descoberta, tenta explicar como a criança, em diferentes etapas da vida, representa o mundo em que vive e com o qual interage, sendo construtora de sua própria aprendizagem. O professor, neste processo, é um elemento desafiador e instigador, como já referido acima, que através de sua interação por meio dos suportes e da sua linguagem, interfere na ação da criança sobre o meio.

Esta interferência do adulto sobre a criança se dá por meio da instrução⁶, na qual, num primeiro momento o adulto aparece como modelo, vai mostrar a criança como se faz, depois induz/motiva para que ela faça sozinha, mas de forma prazerosa, através de brincadeiras e jogos, a fim de diminuir o risco de fracasso. O adulto vai dando suporte à ação da criança, àquilo que ela ainda não consegue fazer sozinha, reduzindo a complexidade da tarefa e no momento em que parte desta é dominada, o adulto motiva a criança a fazer outra de ordem superior, empurrando assim o processo de desenvolvimento dela, que aos poucos, vai possibilitando que ela verbalize sobre o que faz, perceba que pode fazer sozinha, ampliando

⁶ Instrução para Bruner não quer apontar para um processo mecânico de aprendizagem e desenvolvimento, mas um processo de construção, no qual o professor ou o adulto pode auxiliar a criança neste processo de aquisição do conhecimento, levando em consideração os suportes, os formatos e a ZDP.

sua capacidade de fazer perguntas, buscar informações e trocar conhecimentos com os outros. Portanto, o adulto não é um mero transmissor, mas alguém de referência que possibilita à criança que sua aprendizagem seja construída e conseqüentemente seu desenvolvimento seja avançado.

Do ponto de vista de Bruner, o desenvolvimento da criança acontece por meio da representação do seu meio, a qual, adquire formas, maneiras para conservar em um modelo a experiência decorrente da estimulação deste meio, e também de recuperar a informação através desse mesmo modelo. Assim, Bruner distingue três modos de representação do mundo pelos quais a criança passa:

1º Representação ativa: a criança estabelece relações entre a experiência e a ação, seu interesse é manipular e representar o mundo por meio da ação. Período da aquisição da linguagem e da aprendizagem de manipular símbolos;

2º Representação icônica: a criança, na idade escolar, já é capaz de resolver um problema, realizando operações mentais e organização perceptiva. Período do estágio operacional (concreto), no qual a criança já representa mentalmente os objetos.

3º Representação simbólica: neste estágio a criança já é capaz de tratar com possibilidade novas, com proposições hipotéticas, com relações, utiliza-se de símbolos, sem a necessidade de imagens ou ação.

Desta forma, entende-se que as crianças passam por esses três modos de representação, um caracterizado pelo manuseio e ação, outro pela organização perceptiva, pelo uso de imagens e por último pela utilização de símbolos, “que embora estas fases se desenvolvam sequencialmente, elas não substituem uma a outra e mesmo como adulto, continua-se a representar, tanto ativa como iconicamente, bem como simbolicamente”(MOREIRA, 1999, p. 84-85).

As representações apresentadas acima vão se desenvolvendo na medida que o adulto através dos formatos, dos suportes possibilitados à criança, vai dando significação à sua ação e esta depende do contexto cultural, pois a representação é algo cultural e a cultura é palco de negociações e, é via linguagem que a criança com o adulto, seja ele o professor, vai construindo conhecimentos, aprendendo a negociar, dizer, referir, narrar, significar e fazer trocas cada vez mais complexas.

As significações dadas pelo adulto à criança começam desde o dia de seu nascimento, onde o primeiro vínculo estabelecido é com a mãe, que vai dando significados aos balbucios,

choros e vocalizações do bebê. Este, por sua vez, percebe estas significações, começa a interagir e, como a criança é ativa, vai aprendendo, se desenvolvendo com o apoio e interação do outro (no primeiro momento esse outro é a mãe, depois outros adultos, outras crianças e o professor).

A concepção da criança como sujeito ativo, no processo linguístico em que o adulto está dando significado, e este se dá mediante a interação adulto-criança, transformando esta não só num sujeito ativo, mas interativo, o que é fundamental para a criança ir apropriando-se dos conceitos linguísticos e culturais, é um alerta aos profissionais que atuam diretamente com essas crianças, pois mostra o quanto a sua interação, via suporte, via formatos, via linguagem é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, os quais acontecem associados aos atos de cuidados para com ela. Por exemplo, o banho é um cuidado, uma rotina, ou, usando da linguagem de Bruner, um formato, repetido todos os dias nos espaços da creche. Agora, de que forma está sendo conduzido este banho? De forma mecânica, como um mero cuidado ou de forma interativa, fazendo dele um momento de prazer, descoberta e vivências entre o profissional e a criança?

A isto se remete a questão de que o ensino e a aprendizagem, a ação do cuidar e do educar, “não devem mais ser vistos como duas atividades ligadas de forma causal, mas como uma forma especial de compartilhar crenças, objetivos, intenções, palavras, cultura...” (OLSON, BRUNER, 2000 apud FERREIRA, 2003, p. 5). E desta forma, busca-se uma teoria do ensino que seja organizada de forma eficiente e significativa para a criança, na qual esta compreenda o que está aprendendo e o professor planeje levando em conta o que se sabe sobre o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo, físico e psicossocial da criança Bruner (1969, p. 20) citado por Moreira propõe que:

O desenvolvimento intelectual baseia-se numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno, na qual o professor, amplamente equipado com técnicas anteriormente inventadas, ensina a criança.

O ensino é altamente facilitado por meio da linguagem que acaba sendo não apenas meio de comunicação, mas o instrumento que o estudante pode usar para ordenar o meio ambiente (1999, p. 90).

A citação acima leva a pensar sobre a prática pedagógica do professor de educação infantil, pois, segundo o pesquisador, a criança pode aprender qualquer coisa se o professor lhe for acessível, lhe dispor suportes adequados e se seus conhecimentos anteriores lhe possibilitarem a compreensão do conteúdo que lhe está sendo ensinado. E para tanto, o professor precisa estar munido de conhecimentos específicos em torno das questões que permeiam o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, bem como ser capaz de utilizar

diferentes ferramentas que possibilitem uma aprendizagem significativa e prazerosa para a criança.

Assim, o autor propõe a ferramenta lúdica do brincar para ensinar as crianças pequenas, em situações estruturadas, com a mediação do professor, pois para ele, o brincar é uma forma de exploração da ação, da criação, da alegria, de estratégias para resolução de problemas sem opressão, através do prazer e motivação da ação, do desenvolvimento da linguagem como instrumento do pensamento e da ação. Enquanto a criança brinca, ela se desenvolve e aprende coisas sobre o mundo, sem ter que abandonar o seu “mundo infantil” e sem sentir-se pressionada e frustrada.

A brincadeira aqui, não é vista só como um passatempo, mas como possibilidade de aprendizagem e interação, o lúdico promove a flexibilidade na busca de ferramentas culturais, permite que a criança seja agente de sua aprendizagem e que aprenda na interação com outras crianças. Desta maneira, o professor deve conhecer e respeitar as formas de representação do mundo da criança, favorecendo de forma lúdica e prazerosa o seu percurso pelo movimento ativo, icônico e simbólico, pois crianças que brincam aprendem a entender o pensamento dos colegas durante a brincadeira, desenvolvendo sua metacognição, substituindo significados e aprimorando sua cognição.

Portanto, entre tantas contribuições deste teórico ao campo da educação infantil, faz-se o recorte sobre a importância que ele dá a criança como sujeito ativo de sua aprendizagem e de sua cultura, a ênfase sobre a contribuição da linguagem para a significação da ação da criança, de sua aquisição de conhecimentos e culturas e o papel do professor como um facilitador, aquele que através dos suportes vai interagindo com a criança para que esta vá conquistando patamares cada vez mais superiores. Pois acredita-se que na fase da educação infantil, a criança precisa de um ambiente que lhe possibilite fazer descobertas, interagir, conhecer sobre si, sobre os outros e o meio. Este ambiente, não diz respeito só ao espaço físico, mas principalmente aos estímulos e atividades que lhe são oferecidas nos momentos de interação, seja na hora do banho, da brincadeira, da alimentação, das histórias, entre outros.

Sendo assim, somando aos processos internos de desenvolvimento da criança, os aspectos da cultura, da comunicação, da intersubjetividade presentes no ato de ensinar e aprender, Bruner traz importantes contribuições teóricas para a realização do binômio cuidar e educar na educação infantil. Fase esta em que a criança precisa dos formatos num primeiro momento, dos suportes no seu processo de ação e de um profissional que atue como mediador nos processos de descobertas, dúvidas, hipóteses, expectativas, certezas, incertezas que vão

aparecendo no percurso do desenvolvimento da criança, de forma a possibilitar que este aconteça de forma significativa e interessante, pois é desta fase que depende o sucesso de todas as outras.

Referências

BRUNER, J. A inspiração de Vygotsky. In: BRUNER, J. **Realidade mental: mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p.75-83.

_____. A linguagem da educação. In: BRUNER J. **Realidade mental: mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 127-139.

_____. **El habla Del niño**. Barcelona: Paidós, 1994, p. 19-63.

_____. La Intencion En La Estructura De La Accion Y De La Interacion. In: BRUNER J. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alizanza, 1989, p. 101-115.

_____. Los Formatos De La Adquisicion Del Lenguaje. In: BRUNER J. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alizanza, 1989, p. 173-185.

_____. Juego, Pensamiento Y Lenguaje. In: BRUNER J. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alizanza, 1989, p. 211-219.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 53-69.

FERREIRA, Patrícia Vasconcellos Pires. **Relações entre aprendizagem e desenvolvimento: A abordagem de Jerome Bruner**. 2003. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=413>>. Acesso em: 25 jul. 2004.

LINAZA, J. L. Introducción. In: BRUNER, Jerome. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alizanza, 1989, p. 09-29.

MOREIRA, Marco Antonio. A teoria de ensino de Bruner. In: MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999, p. 81-94.

REVISTA PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL. Por que educar significa cuidar? Porto Alegre: Artmed Editora S.A, ano I, n. 1, abr/jul 2003.

SIGNORETTI, Adriana Elizabeth R. S. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v.18, n. 72, p. 5-8, out./dez. 2002.

WILKE, João Carlos. Jerome Bruner. Disponível em: <<http://www.jcwilke.hpg.ig.com.br/jerome.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2004.

ESCREVER CORRETAMENTE: A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NA DESCOBERTA DO CAMINHO DA COMPETÊNCIA PARA O ENSINO E O APRENDIZADO DA ORTOGRAFIA¹

Margarida Maria Huppel²

1 Introdução

Palavras...

Palavras faladas...

Palavras escritas...

Palavras não ditas...

Nelas estão inclusos uma infinidade de significados, ideias, intenções, sentimentos e emoções, e, se a ela é atribuído todo esse poder, seu uso não pode ser banalizado. Pensando nisso, na ampla e complexa abrangência que a palavra encerra, o presente artigo abordará um dos aspectos relacionados à sua forma escrita, que é a questão ortográfica.

A nossa língua que se baseia no sistema alfabético de escrita, no qual os sons da fala são representados através das letras, não pode ser considerada regular do ponto de vista ortográfico.

Considerando isso, pelo estudo que segue pretende-se abordar alguns aspectos que dizem respeito ao ensino e ao aprendizado da ortografia e estabelecer uma relação entre a função do psicopedagogo e o redimensionamento das práticas pedagógicas voltadas aos aspectos ortográficos da nossa língua.

Nesse contexto, inicialmente é feita uma abordagem teórica retomando um pouco da história da escrita do Brasil e, baseada em autores que tratam a questão ortográfica com a importância que lhe é devida, faz alguns esclarecimentos sobre o que é a ortografia e qual a sua função.

Na sequência apresenta dados coletados em um trabalho de intervenção psicopedagógica institucional, no qual foi feito um trabalho justamente relacionado às

¹ Artigo de conclusão do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

² Aluna do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

dificuldades ortográficas de alunos de 1 turma do Ensino Fundamental, fazendo uma análise desses dados e apontando para a importância da função do psicopedagogo tanto no processo investigativo quanto no terapêutico quando ocorrem problemas na aprendizagem.

Dando continuidade aponta algumas sugestões de trabalhos a serem desenvolvidos a nível de escola ou de sala de aula com o objetivo de melhorar o aprendizado no que diz respeito às questões ortográficas da nossa língua.

Com este trabalho, pretende-se fazer um estudo dos aspectos discursivos e notacionais da nossa língua além de avaliar e analisar o perfil ortográfico de uma turma de alunos, procurando investigar e elucidar as possíveis causas de defasagem na escrita ortográfica, apontando caminhos que remetam a melhoria da qualidade da comunicação escrita dos usuários de nossa língua e destacar o papel do psicopedagogo institucional na resolução de problemas relacionados ao aprender.

2 Ortografia: o que é? Para que serve?

A escrita é uma produção social e como tal, sofreu inúmeras transformações evoluindo ao longo da história da humanidade para chegar à forma atual utilizada em nossa língua que é o sistema alfabético de escrita no qual os sons da fala são representados graficamente.

Fazendo uma retrospectiva nessa história da escrita constatou-se que a mesma surgiu há mais de 5.000 anos antes da era Cristã e que durante muitos séculos ela era considerada um sinônimo de poder e de dominação à qual apenas os burocratas e os religiosos tinham acesso. Entretanto, segundo Leite, “Com o desenvolvimento das sociedades, o domínio da escrita passou a ser uma necessidade emergente que levou a alfabetização a assumir gradualmente um papel social essencial” (1998, p. 48). E de acordo com pesquisas na área educacional, Leite (1998, p. 49) constatou-se que foi a partir do século XVIII com as mudanças políticas, sociais e econômicas decorrentes da Revolução Industrial e da Revolução Francesa que as pessoas começaram a sentir cada vez mais o poder da comunicação por meio da palavra escrita, decorrendo daí uma crescente motivação para aprender a ler e a escrever, habilidades essas que permitiam às pessoas participarem efetivamente dos diversos contextos sociais.

Considerando isso tudo e lembrando dos diversos movimentos que ocorreram ao longo da história em que políticas governamentais passaram a garantir o acesso à escola, o domínio da leitura e da escrita ocorreu basicamente em função das necessidades econômicas, sociais e culturais. Não se pode, contudo, esquecer que o acesso à leitura e à escrita deve atender, também, os objetivos pessoais de cada cidadão melhorando a sua comunicação, servindo à

libertação, à sua realização pessoal é à tomada de consciência da sua condição de sujeito pois segundo Freire, “Seria realmente uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num contexto de busca, com outros homens, não fossem os sujeitos do seu próprio movimento” (1983, p. 85).

Nesse contexto evidencia-se a importância do domínio das habilidades da leitura e da escrita, contudo, no que se refere a essa última habilidade, ou seja, à escrita, é que surgem alguns entraves, pois apesar da língua portuguesa ser um sistema alfabético de escrita no qual os sons da fala são representados graficamente através das letras, não pode basear-se apenas no conhecimento das regras mais básicas de correspondência fonema/grafema, haja visto que na escrita, a língua portuguesa não pode ser considerada absolutamente regular do ponto de vista ortográfico.

Diante disso percebe-se que a língua escrita não é uma habilidade motora a ser treinada, nem uma técnica de registrar sons e letras, muito menos uma prática de improvisações. É sim uma atividade cultural complexa, cujo objetivo é a comunicação, e, para que esta seja satisfatória, faz-se necessário seguir algumas convenções ortográficas estabelecidas para unificar as diferentes formas de falar de pessoas que usam a mesma língua.

Assim sendo, é necessário frisar que a forma correta de grafar as palavras não passa de uma convenção definida socialmente que é assim definida por Moraes: “... a ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar na comunicação escrita” (1998, p. 18)..

Esses acordos acerca da forma de escrever as palavras justificam-se pelo fato de que na língua oral as palavras são pronunciadas de formas variadas pela influência regional ou dos grupos sócio-culturais aos quais pertencem os interlocutores. Essas variações de pronúncia são aceitáveis, sendo que com relação a isso, Cagliari manifesta-se afirmando: “Em se tratando de linguagem é preciso distinguir o certo, o errado e o diferente. Uma língua vive em função de seus falantes. Como a linguagem é um fato social, vamos sempre encontrar um grupo de pessoas que usam a mesma linguagem oral” (1998, p. 251).

Contudo, ao fazermos alusão à língua escrita é preciso que se lance mão das regras ortográficas que para Moraes, são definidas como “... um recurso capaz de “cristalizar” na escrita as diferentes maneiras de falar de indivíduos usuários de uma mesma língua” (1998, p. 19), sendo que é justamente em decorrência dessa diversidade na linguagem oral, que surgem as primeiras complicações na hora de escrever, contudo, de acordo com Cagliari, “Nosso sistema de escrita ortográfica não está mais preocupado em saber como o usuário fala. Este

simplesmente deve seguir o que foi estabelecido para todos nas convenções da escrita” (1998, p. 251).

Considerando isso tudo, nossa atenção volta-se à escola que é o local em que formalmente esses conhecimentos ortográficos devem ser trabalhados e difundidos. Entretanto, o que se tem observado atualmente é um verdadeiro caos, uma confusão geral dos professores quando o assunto é ortografia, decorrente, talvez, dos próprios avanços da língua portuguesa no currículo escolar que tem priorizado a leitura e a produção de textos significativos. Porém, é preciso levar em conta que essa leitura e produção estão estreitamente ligados às questões ortográficas, portanto, não compete à escola apenas avaliar o conhecimento ortográfico de cada aluno, mas sim, investir mais no ensino da ortografia, oferecendo assim ao aluno, a oportunidade de avançar nas suas produções textuais uma vez que a ortografia nada mais é que uma convenção social cuja finalidade é justamente auxiliar na comunicação escrita.

Nesse contexto é oportuno ressaltar que a ortografia passa a ser um recurso através do qual normatiza-se na escrita as diferentes maneiras de falar dos usuários de uma mesma língua, lembrando que “a forma correta de grafar as palavras é sempre uma convenção, algo que se define socialmente” (MORAIS, 1998, p. 19).

A compreensão e a avaliação das funções sociais da escrita, é, segundo Moraes (1998, p. 22), um aprendizado longo que precisa ter início nos primeiros momentos da vida escolar da criança e deve continuar nos demais anos da sua formação estudantil. Assim, aprender a escrever envolve construir conhecimentos em torno dos aspectos notacionais e discursivos da nossa língua.

Considerando isso, continua Moraes (1998, p. 20) e também levando em conta a complexidade do processo de apropriação do sistema de escrita, é preciso ter a compreensão que o ato de escrever ampara-se no princípio da progressão, inclusive no que diz respeito às questões ortográficas da nossa língua.

Partindo do preceito de que “a criança inicialmente se apropria do sistema alfabético e que isso ocorre de forma gradativa” (MORAES, 1998, p. 20), há de se convir que o conhecimento ortográfico não é algo que a criança possa descobrir, sozinha sem ajuda. Essa ajuda, ou seja, essa mediação entre o conhecimento que a criança já tem que é o sistema de escrita alfabética e o que ela ainda precisa conhecer que são as normas ortográficas, é de

competência do professor que precisa levar o aluno a perceber as peculiaridades de cada diferença ortográfica.

Contudo é preciso estar atento para que o ensino do sistema ortográfico não se torne um obstáculo para a produção de textos espontâneos, pois é preciso levar em conta que ao escrever o seu texto, o aluno precisa atender várias exigências ao mesmo tempo, que vão desde a seleção do assunto, das ideias, sua organização e forma de expressão e além disso tudo, precisa expressar suas ideias grafando as palavras de forma correta, ou seja, seguindo as normas ortográficas.

Assim sendo e levando em consideração o que Moraes enfatiza: “... o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda” (1998, p. 20), é preciso insistir no fato de que é de competência da escola, já desde os primeiros anos da formação, o desenvolvimento da escrita dentro dos padrões ortográficos vigentes, pois como já se apontou anteriormente, não se pode esperar que os alunos aprendam ortografia apenas “com o tempo” ou “sozinhos” e este trabalho deve ser conduzido de tal forma que garanta o avanço na capacidade de produção textual em simultaneidade com o registro correto dessas produções.

Enfim, é preciso que certos conceitos sejam revistos para que a negligência e o preconceito com o ensino da ortografia sejam superados pois, ao contrário do que se pensa, não há oposição entre adotar uma postura construtivista e ensinar ortografia desde que uma remeta à outra e ambas nos levem a uma reflexão sobre a real função da escrita no contexto escolar.

Segundo Moraes (1997, p. 21) a ortografia tem muitas regras e é essencial que o aluno compreenda-as para que possa então produzir seus textos, de forma que a sociedade os tenham como corretos ortograficamente, facilitando assim, a comunicação escrita. Por isso é importante que o professor ensine a ortografia como um objeto de reflexão e não como forma de punição. Desta forma é essencial que o docente saiba como se organiza a norma ortográfica, para que possa transmiti-la a seus alunos de forma prática e eficiente, fazendo com que eles compreendam o conteúdo. Lembrando que a ortografia não é uma questão de memória, pois nem sempre é necessário decorar sua forma correta.

Moraes (1998) destaca na sua obra que aprender ortografia não é um processo passivo, pois este não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória de cada

indivíduo. Mesmo que ela seja uma convenção social, o sujeito a aprende e processa ativamente.

Ao apropriar-se do sistema alfabético de escrita em que faz a correspondência grafema fonema, pode-se dizer que a criança incorpora esse conhecimento pela compreensão, entretanto, existem na nossa língua algumas irregularidades que exigem mesmo a memorização pelo aluno. Assim sendo, o entendimento do que é regular ou irregular em nossa língua, é pré-requisito básico para que o professor organize seu ensino e é justamente a partir da análise da origem dos erros ortográficos do aluno que o professor deve traçar suas estratégias de ensino-aprendizagem com o intuito de avançar na superação dos mesmos levando em conta também, os fatores culturais e contextuais que permeiam o processo educativo.

3 Ação psicopedagógica: descobrir caminhos, apontar estratégias e vislumbrar soluções

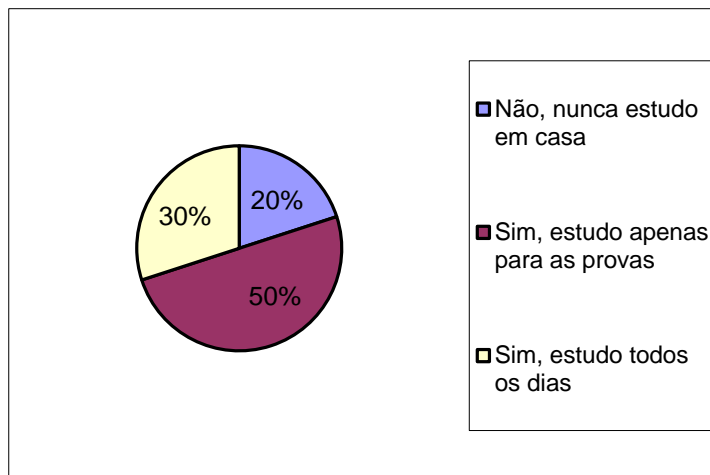
Com o propósito de contemplar o objetivo relacionado à pesquisa de campo é preciso que se leve em conta a importância da função do psicopedagogo no âmbito institucional lembrando que o que caracteriza a sua identidade é a sua especificidade, ou seja, o seu campo de atuação voltado especificamente para o processo de aprendizagem e os fatores que interferem para o sucesso ou fracasso do mesmo.

Considerando isso, e atendendo a uma solicitação do educandário em que se desenvolveu o trabalho iniciou-se a investigação através de entrevistas com os alunos, análise do material escolar e realização do Ditado Balanceado de Kiguel (1985) com a turma anteriormente identificada. Além disso, manteve-se um canal aberto de comunicação com a professora através do qual pode-se fazer uma investigação indireta sobre a metodologia e procedimentos da mesma na sua prática educativa.

Neste trabalho de coleta de dados confirmou-se o que Morais (1998) escreve nos capítulos iniciais da sua obra ao referir-se às dúvidas dos professores em relação ao ensino da ortografia. No que se refere ao comprometimento do aluno com o estudo, infelizmente percebe-se que nem todos têm consciência da sua posição de sujeito nesse processo. Faz-se essa afirmação baseada nas respostas de 3 perguntas da entrevista realizada com os alunos.

Nos três gráficos abaixo verificam-se as perguntas e respostas fornecidas pelos alunos ratificando a afirmação anterior.

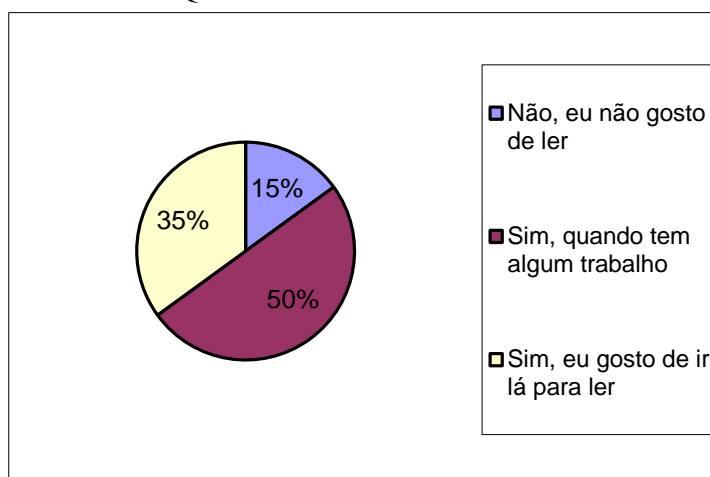
GRÁFICO 1 – VOCÊ COSTUMA ESTUDAR EM CASA? QUANDO?



Total de alunos: 26

Fonte: Entrevista realizada dia 05/05/2008

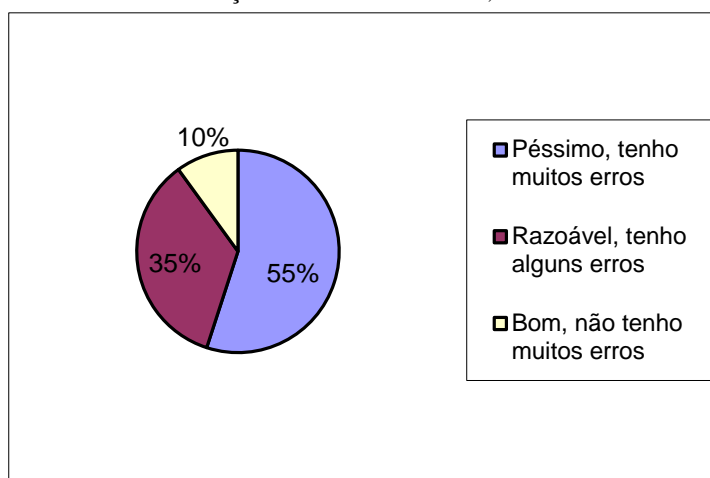
GRÁFICO 2 – VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA ESCOLAR PARA LER? QUANDO?



Total de alunos: 26

Fonte: Entrevista realizada dia 05/05/2008

GRÁFICO 3 – COM RELAÇÃO À ORTOGRAFIA, COMO VOCÊ SE AVALIA?

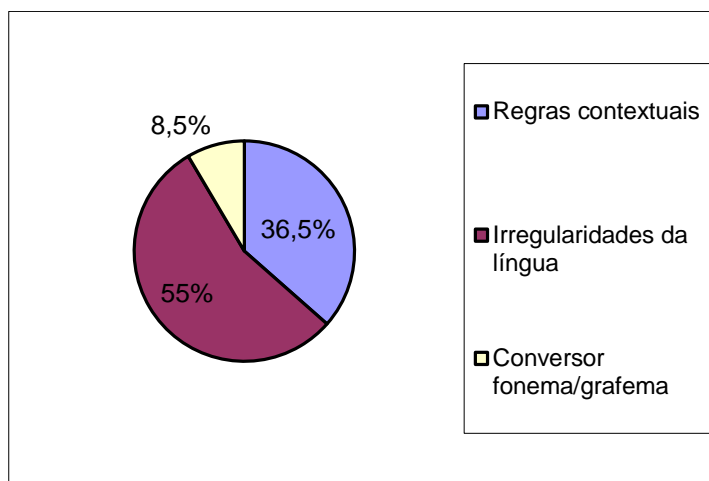


Total de alunos: 26

Fonte: Entrevista realizada dia 05/05/2008

Analisando o material escolar dos alunos constatou-se a ocorrência de erros ortográficos primários, não compatíveis com o seu nível de escolarização e a confirmação da grande dificuldade neste aspecto da aprendizagem comprovou-se na realização do Ditado Balanceado idealizado por Múojen, versão 2004, no qual ela afirma que a identificação de crianças com disortografia deve considerar no mínimo três critérios: o nível de escolaridade, a frequência e o tipo de erro. Observando esses três aspectos fez-se a correção do Ditado e constatou-se que a incidência maior de erros concentra-se nas regras contextuais e nas irregularidades da língua conforme podemos conferir no gráfico que segue:

GRÁFICO 4 – INCIDÊNCIA DE ERROS



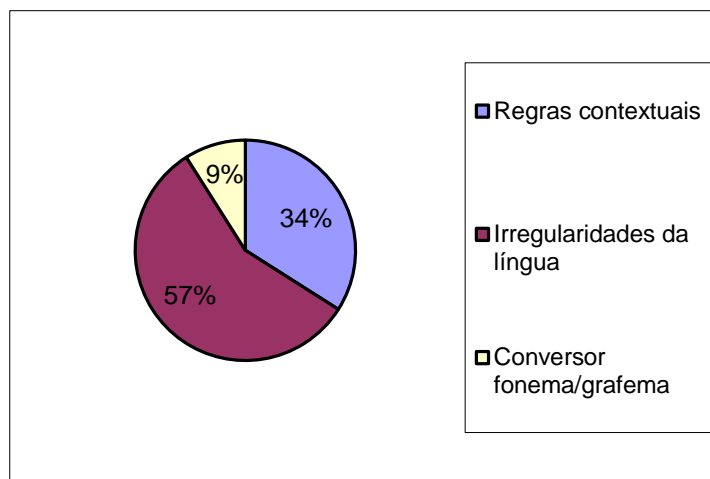
Total de alunos: 26

Total de erros: 761

Fonte: Ditado balanceado realizado dia 06/05/2008

Após essa coleta de dados em que constatou-se uma grande incidência de erros ortográficos, propôs-se uma intervenção psicopedagógica na qual a professora recebeu algumas orientações e junto com a psicopedagoga em formação planejou um trabalho intensivo enfocando os aspectos ortográficos mais deficitários na turma e após alguns dias, aplicou-se um novo Ditado Balanceado no qual se percebeu uma melhora significativa do perfil ortográfico dessa mesma turma, conforme pode ser verificado no gráfico:

GRÁFICO 5 – PERFIL ORTOGRÁFICO



Total de alunos: 26

Total de erros: 402

Fonte: Ditado balanceado realizado dia 06/05/2008

As melhoras que puderam ser observadas no 2º Ditado em relação ao 1º não dizem respeito ao percentual de erros em cada categoria de dificuldade ortográfica, mas sim, ao número total de erros que caiu de 761 no 1º Ditado para 402 no 2º. Essa constatação confirma as palavras de Morais (1998) que na sua obra diz que a ortografia precisa ser trabalhada na escola, precisa ser ensinada e não apenas cobrada e também, para que a criança se aproprie desse conhecimento, é preciso que haja a mediação do professor, ou seja, a criança não aprende ortografia “sozinha” ou “com o tempo”.

Nos gráficos que seguem, pode-se observar o rendimento de cada aluno antes e após a intervenção psicopedagógica.

GRÁFICO 6 – RENDIMENTO DE CADA ALUNO ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Nº DE ERROS	1º DITADO – BALANCEADO																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
100 a mais																									
90 a 100																									
80 a 90																									
70 a 80																									
60 a 70																									
50 a 60																									
40 a 50																									
30 a 40																									
20 a 30																									
10 a 20																									
0 a 10																									
Nº de aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25

Fonte: Ditado balanceado realizado dia 06/05/2008

GRÁFICO 7 – RENDIMENTO DE CADA ALUNO ANTES E APÓS A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Nº DE ERROS	2º DITADO – BALANCEADO																									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
100 a mais																										
90 a 100																										
80 a 90																										
70 a 80																										
60 a 70																										
50 a 60																										
40 a 50																										
30 a 40																										
20 a 30																										
10 a 20																										
0 a 10																										
Nº de alunos																										

Fonte: Ditado balanceado realizado dia 05/06/2008

De acordo com o que pode ser observado nos 4 últimos gráficos, percebe-se que apesar da melhora acentuada na escrita dos alunos, o número de erros ainda é bem elevado, ficando muito aquém do nível ideal, contudo, partindo do entendimento que toda a ação deve remeter a uma reflexão para uma ação posterior, esses resultados práticos além de confirmar os estudos bibliográficos sobre essa temática passam a apontar um novo ritmo para os professores comprometidos com a melhoria da qualidade da escrita dos alunos destacando que se um dos objetivos da educação é melhorar a comunicação escrita, é preciso ensinar ortografia sim, e não apenas cobrar que o aluno escreva corretamente, pois se adultos muitas vezes têm dúvidas na questão ortográfica, não se pode esperar que as crianças “... aprendam sozinhas ou com o tempo” (MORAIS, 1998, p. 22).

Contudo, a incorporação das normas ortográficas não pode de forma alguma, transformar-se em um “freio” que bloqueie a criatividade e o gosto pela produção escrita, para isso, é preciso que o professor proponha atividades prazerosas que instiguem o aluno a melhorar cada vez mais e que ambos acrescentem mais “sabor” ao “saber” acreditando que a mudança é possível, basta querer.

Fazendo uma reflexão sobre tudo o que até aqui foi apresentado, ocorreu-me uma mensagem da sabedoria chinesa que em algum momento da minha formação eu ouvi. Esta mensagem referia-se ao que era preciso para ser um bom mestre e em síntese dizia que o bom mestre é aquele capaz de ouvir o inaudível e perceber o imperceptível. Penso que no exercício da função do psicopedagogo aplique-se também um pouco desse saber, pois este profissional deve ter o seu olhar e a sua escuta bem aguçados para não ver apenas o que lhe é mostrado,

mas também o que está nas entrelinhas e ouvir o que lhe é falado e também o silêncio e é justamente a partir desse exercício que se pretende contribuir com o processo de aprendizagem e mais especificamente, com a melhoria dos aspectos deficitários na escrita dessa turma na qual desenvolveu-se o projeto e de outras turmas que venham a apresentar dificuldades semelhantes.

A pretensão não é de dar receitas, mas sim, de apontar algumas estratégias que conduzam a caminhos a partir dos quais se possa vislumbrar uma educação de qualidade e atender um dos princípios básicos do desenvolvimento da linguagem escrita que é de acordo com os PCNs “... possibilitar a plena participação social..., e garantir acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos” (1997, v. 2, p. 23). Neste contexto sugere-se às escolas:

- Oportunizar aos docentes um momento de discussão e reflexão sobre o ensino e o aprendizado dos aspectos ortográficos da nossa língua.

- Discutir e fazer um planejamento do que deverá ser trabalhado e exigido em cada série/ano para que de forma gradativa o aluno se aproprie do conhecimento sobre os aspectos ortográficos da escrita.

- Estimular a leitura e as produções textuais dos alunos através de eventos que valorizem essas duas habilidades.

- Desenvolver atividades de valorização do indivíduo, aumentando assim, a autoestima dos alunos.

- Organizar e realizar concursos que incentivem o uso correto da língua portuguesa.

- Envolver os alunos no planejamento de algumas atividades levando-os a se responsabilizarem e se comprometerem mais com a aprendizagem.

Considerando os apontamentos anteriores bem como, o leque de fatores que podem estar direta ou indiretamente ligados aos problemas de/na aprendizagem, é preciso ter em mente as palavras de Moojen “... o que se espera de um psicopedagogo na escola, antes de mais nada, é uma sensibilidade especial para integrar agilmente componentes básicos em um processo educativo bem sucedido” (1997, p. 40). Diante disso, evidencia-se o fato de que neste trabalho não há de se colocar um ponto final uma vez que os problemas não foram resolvidos na sua íntegra, entretanto, caminhos foram apontados e coordenadas foram traçadas

com o objetivo de adequar as condições de aprendizagem de forma a melhorá-la evitando assim, um comprometimento maior do processo educativo.

4 Considerações Finais

As palavras ditas podem revelar as emoções do momento. As palavras escritas, por sua vez, além de emoções, têm o poder de revelar outros traços do interlocutor, entre eles, o seu nível de apreensão do código escrito da nossa língua com as regularidades e irregularidades que lhe são peculiares.

As pesquisas desenvolvidas neste estudo tinham como ponto de referência justamente, a qualidade deste recurso gráfico de comunicação que é a palavra escrita, no quesito relacionado às regularidades e irregularidades dos vocábulos que compõem a nossa língua.

Neste contexto, considerando os objetivos deste trabalho de fazer uma avaliação e análise do nível ortográfico de uma turma de alunos e apontar caminhos que remetam à melhoria da comunicação escrita a partir de uma intervenção psicopedagógica, confirmam-se algumas suspeitas como a de que a escrita ortograficamente correta é um dos problemas apontados com maior frequência pelos professores, bem como, que apesar de não haver um grande investimento no ensino das normas ortográficas, há uma grande cobrança, vindo, muitas vezes, a estagnar o processo criativo dos alunos nas produções próprias. Além disso, apontou algumas verdades significativas em relação à qualidade da escrita que de acordo com o perfil ortográfico da turma, fica muito aquém do esperado para o nível de escolarização da série analisada. Já com referência à importância da ação psicopedagógica na resolução de problemas de aprendizagem a nível institucional, a análise do perfil ortográfico da turma antes e depois da intervenção dá a prova do quanto foi válido o trabalho desenvolvido, bem como da necessidade de ter um profissional desta área atuando na escola, articulando os diversos elementos envolvidos no processo educativo.

Levando em consideração a complexidade do nosso sistema de escrita pela presença da irregularidades ortográficas, conclui-se que o domínio desta competência é algo a ser desenvolvido desde os primeiros anos de escolarização e ampliado ao longo da vida escolar necessitando para isso, de um apoio cognitivo resultante do comprometimento dos educadores e do interesse do próprio aluno e, quando houver necessidade, do apoio de outros profissionais ligados à aprendizagem, como neste estudo, do psicopedagogo.

Ao concluir este artigo, reconheço que o mesmo serviu para confirmar algumas suposições que permeavam minha inquietude diante dos problemas de escrita que assombram

o atual cenário educacional e ao mesmo tempo, trouxe-me um novo alento, pela certeza que tive após a intervenção psicopedagógica, que a mudança é possível embora a superação dos problemas requeira além da competência, também o comprometimento dos profissionais envolvidos e se nesta intervenção a tarefa foi cumprida com êxito, é preciso lembrar que a missão não acaba por aqui, pois ainda há muitos encontros e desencontros na aprendizagem a serem resolvidos e esse, sem sombra de dúvida, é o nobre ofício do psicopedagogo.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 2.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- KIGUEL, Sônia Moojen. **Identificação de crianças disortográficas em sala de aula**. São Paulo: Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo, n. 7, 1985, p. 30-44, 1985.
- LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. São Paulo: Escritas/Arte, 1998.
- MOOJEN, Sônia Maria. A conquista do espaço psicopedagógico na escola: relato de experiência. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v. 16, n. 40, São Paulo, p. 35-44, 1997.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO¹

Ivana Cescon Tramontina²
Marosane Romio Cardozo³

1 Introdução

Identificar as causas dos problemas de aprendizagem escolar, necessita uma intervenção especializada, segundo Bossa, “existe atualmente uma área do conhecimento que se dedica exclusivamente ao estudo do processo de aprendizagem e como os diversos elementos envolvidos nesse processo podem facilitar ou prejudicar o seu desenvolvimento” (2000, p. 12). Essa área é conhecida como a Psicopedagogia e busca em diversas áreas os conhecimentos necessários para a compreensão do processo de aprendizagem. O psicopedagogo institucional vai atuar na escola junto aos professores, melhorando as condições para a construção do processo de ensino-aprendizagem e para auxiliar na prevenção dos problemas de aprendizagem.

Sendo assim este trabalho tem o objetivo de aprofundar estudo sobre as dificuldades de aprendizagem, bem como esclarecer a importância de atividades lúdicas, a fim de auxiliar o desempenho dos professores através da fundamentação teórico-prática das dificuldades, seus fatores e a forma de trabalhá-las, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Optamos por adotar, assim como Fonseca (1995), o termo dificuldades de aprendizagem, por abrir a possibilidade de progresso, mudança, sucesso. Neste estudo, nos detemos nas dificuldades de aprendizagem mais reconhecidas que a criança pode apresentar e que estão ligadas ao desempenho escolar: as dificuldades de aquisição da leitura-escrita (dislexia e disortografia), as dificuldades de aprendizagem da matemática (discalculia) e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Por ainda concordar com Bossa em sua afirmação; “é assim que deve ser a aprendizagem escolar: um processo natural e espontâneo, mais até, um processo prazeroso.

¹ Artigo de conclusão do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

² Aluna do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

³ Aluna do curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen.

Descobrir e aprender deve ser um grande prazer. Se não é, algo está errado” (2000, p. 11); que trouxemos um breve estudo sobre o lúdico, sobre a necessidade de estímulos e oportunidades que alimentam o impulso natural da curiosidade e que possibilitam à criança a construir habilidades para resolver situações do dia a dia, desenvolvendo a percepção, autoconfiança, independência e construindo uma aprendizagem realmente significativa e prazerosa.

2 Dificuldades de Aprendizagem

Uma maneira de auxiliar tanto alunos como educadores, é esclarecer aos professores o modo de trabalhar com esses alunos que apresentam dificuldades e mostrar como o lúdico pode auxiliar para uma aprendizagem efetiva. E quem pode realizar este trabalho nas escolas é o Psicopedagogo Institucional.

Os testes CID – 10 e DSM-IV, citados por Ohlweiler (2006, p. 129), apresentam basicamente três tipos de transtorno específicos: o transtorno da leitura, o transtorno da matemática e o transtorno da expressão escrita. A caracterização geral desses transtornos não difere muito entre os dois manuais.

2.1 Dislexia

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV (1995), caracteriza a dislexia como comprometimento acentuado no desenvolvimento das habilidades de reconhecimento das palavras e da compreensão da leitura. A leitura oral no disléxico é caracterizada por omissões, distorções e substituições de palavras e pela leitura lenta e vacilante. Nesse distúrbio, a compreensão da leitura também é afetada.

“Os estudos com pacientes disléxicos têm mostrado que dentro da etiologia devem ser considerados sempre dois aspectos, que podem estar isolados, mas que em geral são complementares: causas genéticas e causas adquirida” (ROTTA, PEDROSO, 2006, p. 154).

Segundo Rotta e Pedroso (2006), dividiram a dislexia em auditiva e visual. O mais frequente é uma associação das duas formas.

2.1.1 Diagnóstico

Para o diagnóstico deve-se, ainda, considerar outros aspectos como: o histórico familiar, que com frequência é dominante; a clara modificação para melhor, com a idade, permanecendo na maior parte das vezes dificuldades sutis; a presença de comorbidades

neuropsicológicas que não são infrequentes, como déficit de atenção, de memória, dificuldades visoespaciais, além de falta de motivação.

Ainda segundo Rotta e Pedroso (2006), é importante destacar que a presença dessas características, particularmente na pré-escola e séries iniciais, não determina um quadro disléxico por si só. Servem contudo, de sinal de alerta para problemas presentes ou futuros no desenvolvimento da linguagem escrita em geral.

Na educação infantil (0 a 6) anos observa-se:

- certa lentidão no desenvolvimento das habilidades da fala;
- dificuldades em tarefas que exijam habilidades fonológicas;
- dificuldades para conhecer as letras e evocar palavras (vocabulário restrito).

No período escolar observa-se:

- desempenho inferior nas tarefas de habilidades fonológicas;
- déficits na nomeação rápida;
- dificuldades em aprender a ler e a escrever;
- memória verbal de curto prazo deficiente;
- dificuldades de aprender sequências comuns (dias da semana, meses do ano);
- dificuldades em língua estrangeira;
- dificuldades na matemática para interpretar o problema lido.

Também segundo Rotta e Pedroso (2006), é importante avaliar a produção textual da criança, observando os cadernos e pedindo para que escreva algo espontaneamente, não é necessário que seja um texto, assim já se pode observar:

- Leitura e escrita, muitas vezes incompreensíveis;
- Confusões de letras com pequenas diferenças de grafia: (e/c, i/j, u/v);
- Confusões de letras com diferente orientação espacial (p/q; b/d, e/c, i/j, u/v);
- Confusões de letras com sons semelhantes (b/p; d/t; g/j);
- Inversões de sílabas ou palavras (par/prá; lata/alta);
- Substituições de palavras com estrutura semelhante (contribuiu/construiu);
- Supressão ou adição de letras ou de sílabas (caalo/cavalo; berla/bela);
- Repetição de sílabas ou palavras (eu jogo jogo bola; bolo de chokolade);
- Fragmentação incorreta (querojo garbola/ quero jogar bola);
- Dificuldade de decodificação e para entender o texto lido.

Na fase adulta:

- tendência de leitura lenta, embora alguns sejam capazes de ler corretamente;
- dificuldade com a ortografia e a produção textual;
- dificuldades em língua estrangeira.

Moojen e França (2006 p. 173), recomendam uma série de normas que poderão ser individualizadas para cada caso; essas normas foram elaboradas com base em Artigas (1999); Schawytz (2006), citados por Moojen e França (2006).

2.1.2 Atitudes/Sugestões

- Dar a entender ao disléxico que seu problema é conhecido e que será feito o possível para ajudá-lo.
- Dar-lhe atenção especial e encorajá-lo a perguntar em caso de alguma dúvida.
- Comprovar sempre que o material oferecido para ler é apropriado para seu nível leitor, não pretendendo que alcance um nível leitor igual ao dos colegas.
- Destacar sempre os aspectos positivos em seus trabalhos e não fazê-lo repetir um trabalho escrito pelo fato de tê-lo feito mal.
- Evitar a leitura em público ou oportunizar que prepare a leitura em casa.
- Aceitar que se distraia com mais facilidade que os demais, nunca ridicularizá-lo.

2.1.3 Proposta de Ação Pedagógica/Estratégias

- Ensinar a resumir anotações que sintetizem o conteúdo de uma explicação.
- Permitir o uso de meios informáticos e de corretores.
- Permitir, se necessário, o uso da calculadora e do gravador.
- Usar materiais que permitem visualizações (figuras, gráficos, ilustrações) para acompanhar o texto impresso.
- Evitar sempre que possível, a cópia de textos longos, dando-lhe uma cópia.
- Diminuir os deveres de casa envolvendo leitura e escrita.

2.1.4 Aprendizagem de Línguas Estrangeiras

Considerando o esforço que o disléxico faz para dominar a fonologia de sua língua materna, Shaywitz (2006), citado por Moojen e França (2006), sugere, que em caso de

dificuldade, o aluno tenha isenção da disciplina de língua estrangeira, substituindo a disciplina por elaboração de trabalhos sobre a cultura do país em que fala esta língua.

2.1.5 Avaliação Escolar

- Realizar, sempre que possível, avaliações orais;
- Prever tempo extra, precisa do contexto para entender significado da palavra;
- Evitar utilização de testes múltipla escolha que, pelo fato de descontextualizarem as informações, tornam-se muito difíceis para o disléxico;
- Valorizar sempre seus trabalhos pelo seu conteúdo e não pelos erros de escrita;
- Oportunizar um local tranquilo ou sala individual para fazer testes ou avaliações.

2.2 Discalculia - Transtorno Específico da Habilidade em Matemática

Discalculia do desenvolvimento é uma dificuldade em aprender matemática, com falhas para adquirir proficiência adequada neste domínio cognitivo, a despeito de inteligência normal, oportunidade escolar, estabilidade emocional e motivação necessária (ACADEMIA AMERICANA DE PSIQUIATRIA, apud BASTOS, 2006 p. 197).

Causas de dificuldade em matemática são: neurológicas ou não neurológicas, sendo estas, fatores escolares, sociais, ansiedade para matemática (BASTOS, 2006).

Os sintomas encontrados com mais frequência são: erro na formação de números, que frequentemente ficam invertidos; dislexia; inabilidade para efetuar somas simples; inabilidade para reconhecer sinais operacionais e para usar separações lineares; dificuldade para ler corretamente o valor de números com multidígitos; memória pobre para fatos numéricos básicos; dificuldade para transportar números para local adequado na realização de cálculos; ordenação e espaçamento inapropriado dos números em multiplicações e divisões (BASTOS, 2006).

A intervenção em crianças com discalculia será bem sucedida quando as noções de números elementares de 0 a 9 (habilidade léxica), a produção de novos números (habilidade sintática), as noções de quantidade, ordem, tamanho, espaço, distância, hierarquia, os cálculos com as quatro operações e o raciocínio matemático forem trabalhados, primeiramente como experiências não verbais significativas (BASTOS, 2006).

A criança só irá trabalhar com fatos aritméticos mentalmente quando superar as etapas citadas.

2.3 Disortografia

O transtorno da expressão escrita ou Disortografia, corresponde a habilidades de escrita acentuadamente abaixo do nível esperado considerando-se: QI médio ou acima da média; e escolaridade própria da idade do indivíduo (DISORTOGRAFIA, 2007).

Geralmente existe uma combinação de dificuldades na capacidade do indivíduo de compor textos escritos evidenciada por erros de gramática e pontuação dentro das frases, má organização dos parágrafos, múltiplos erros de ortografia e caligrafia ruim. A disortografia pode estar ligada a Déficits de Linguagem e/ou Déficits Percepto Motores. Em geral é encontrada em combinação com quadro de Dislexia e/ou Discalculia, mas pode ocorrer isoladamente, porém o transtorno é raro quando não associado a outros Transtornos de Aprendizagem.

O diagnóstico pode ser feito no final da educação infantil e no 2º ano do Ensino Fundamental, sendo que até este período é comum que as crianças façam confusões ortográficas porque a relação com os sons e palavras impressas ainda não estão dominadas por completo, porém após estas séries, se as trocas ortográficas persistirem repetidamente, é importante que o professor esteja atento já que pode se tratar de uma disortografia; sinais sugestivos, em faixa etária menor, classificam o paciente como em “situação de risco” para o desenvolvimento da Disortografia; quanto mais precoce será melhor o prognóstico, em idade adulta também é feito o diagnóstico e o tratamento. Somente dificuldade na ortografia e caligrafia, sem outras alterações da expressão escrita, não encerra o diagnóstico.

Entre as causas, suspeita-se: de uma aprendizagem incorreta da leitura e da escrita; alterações na linguagem devido a um atraso na aquisição e/ou no desenvolvimento e utilização da linguagem; erros na percepção, tanto visual como auditiva; falhas de atenção.

2.3.1 Características das Disortografias (DISORTOGRAFIA, 2007)

- Troca de grafemas: Geralmente as trocas de grafemas acontecem por problemas de discriminação auditiva. Quando a criança troca fonemas na fala, a tendência é que ela escreva apresentando as mesmas trocas, mesmo que os fonemas não sejam auditivamente semelhantes, faca/vaca, chinelo/jinelo, porta/borta;
- Falta de apetite para escrever;
- Dificuldade em perceber as sinalizações gráficas (parágrafos, travessão, pontuação e acentuação);

- Dificuldade no uso de coordenação/subordinação das orações;
- Textos muito reduzidos;
- Aglutinação ou separação indevida das palavras;
- Confusões de sílabas como : encontraram/encontrarão;
- Adições: ventitilador;
- Omissões: cadeira/cadera, prato/pato;
- Fragmentações: em saiar, a noitecer;
- Inversões: pipoca/picoca;
- Junções: no diaseguinte, sairei maistarde;

2.4 Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

Atualmente define-se o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como uma síndrome neurocomportamental com sintomas classificados em três categorias: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Portanto, o TDAH se caracteriza por um nível inadequado de atenção em relação ao esperado para a idade, o que leva a distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais (ROTTA, 2006).

No DSM-IV são mencionados três subtipos de TDAH: com predomínio de desatenção, com predomínio de hiperatividade e uma combinação de ambos. O TDAH é considerado um distúrbio do desenvolvimento que começa na primeira infância e que pode continuar até a idade adulta.

“A etiologia do TDAH é multifatorial e fazem parte dela os fatores genéticos e os ambientais em diferentes combinações” (ROTTA, 2006, p. 303).

Não existe nenhum teste psicométrico, neurológico ou laboratorial que por si só dê o diagnóstico de TDAH. O diagnóstico deve ter embasamento clínico em várias evidências derivadas da história, da observação, do exame clínico e neurológico e das escalas de comportamento (ROTTA, 2006).

Segundo o DSM-IV, os sintomas devem ocorrer em diferentes ambientes, como por exemplo, em casa e na escola, com prejuízo no desempenho acadêmico e também no relacionamento interpessoal e nas atividades sociais.

2.4.1 Critérios diagnósticos para TDAH-DSM-IV

Desatenção (6 ou + dos seguintes critérios durante pelo menos 6 meses):

- Falta de atenção na escola, com erros frequentes em tarefas simples,
- Dificuldade para manter a atenção em atividades em grupo,
- Falta de atenção à fala direta,
- Erros em seguir instruções, com dificuldade para finalizar tarefas,
- Dificuldade para organizar atividades escolares e tarefas,
- Falta de êxito na execução de tarefas escolares que requerem atenção sustentada,
- Distração fácil aos estímulo externos.

Hiperatividade (6 ou + dos seguintes critérios durante pelo menos 6 meses)

- Movimentos constantes de braços e pernas,
- Frequentemente levanta durante a aula,
- Hábito de correr em situações inadequadas,
- Dificuldade de permanecer sentado ou participar de atividades em grupo,
- Hábito de falar em excesso.

Impulsividade

- Dificuldade para esperar a sua vez,
- Interrupções ou intromissões na conversa dos outros.

Critérios diagnósticos DSM-IV

- Sintomas presentes por mais de 6 meses,
- Algum sintoma presente antes dos 7 anos,
- Algum problema relacionado aos sintomas presentes em 2 ou mais lugares (casa e escola),
- Problemas significativos (sociais, acadêmicos ou ocupacionais),
- Excluídas outras desordens mentais.

Deve ficar claro para a família que se trata de um problema crônico, e que o objetivo do tratamento não é curá-lo, mas reorganizá-lo e viabilizar um comportamento funcional satisfatório na família, na escola e na sociedade (ROTTA, 2006).

“O manejo no caso de TDAH é, portanto, dividido em quatro importantes itens: modificação do comportamento; ajustamento acadêmico; atendimento psicoterápico e terapia farmacológica” (ROTTA, 2006 p. 309).

2.4.2 Dificuldades Específicas nos Diferentes Sistemas Simbólicos

A seguir, são apresentadas algumas estratégias que podem ajudar a facilitar a aprendizagem, divididas por áreas (ROTTA, 2006):

a) Leitura: Estudantes com TDAH que apresentam dificuldades na leitura geralmente não apresentam problemas no reconhecimento de palavras; a decodificação fonológica se processa bem, mas os problemas estão na compreensão leitora, devido à falha em monitorar a compreensão. Como ajudar: Pedir ao estudante com TDAH que leia a história oralmente enquanto os colegas acompanham silenciosamente; sugerir que ilustre as histórias para facilitar a compreensão; ressaltar as ideias fundamentais do texto antes de pedir que ele leia, isso ajudará a entender o que é mais importante na leitura; discutir, antes da leitura, algumas questões que deverão ser respondidas com a leitura; incentivar o uso de histórias gravadas em áudio ou vídeo; estimular que a família tenha cópia dos livros didáticos para que possam ser retomados em casa (ROTTA, 2006)

b) Grafia: Estudantes com TDAH podem apresentar um aspecto desorganizado do trabalho e traçado inadequado das letras. O que pode ajudar: permitir que não usem letra cursiva; ensinar a resumir anotações que sintetizem o conteúdo de uma explicação; sempre que possível, não fazê-los copiar grandes textos do quadro, dando-lhes uma cópia; considerar que escutar e escrever simultaneamente, pode ser muito difícil para ele.

c) Ortografia: Poderão ter dificuldades na fixação das representações ortográficas. Como ajudar: desafiar o estudante a aprender a cada dia uma nova palavra; criar um dicionário para aquelas palavras que frequentemente esquece; permitir o uso de meios informáticos e de corretores ortográficos; valorizar sempre os trabalhos pelo seu conteúdo e não pelos erros de escrita; nas provas, não corrigir todos os erros de escrita; não fazê-lo repetir um trabalho escrito pelo fato de tê-lo feito mal.

d) Produção textual: Geralmente apresentam dificuldades em planejar e elaborar narrativas. Poderão se beneficiar das seguintes estratégias: ensinar individualmente ao estudante como deve organizar seu trabalho escrito de forma que fique organizado e bonito; mostrar como é organizada a maior parte das narrativas (apresenta personagens, local e ação; conflito e resolução); incentivar a revisar suas produções; deixar que ele dite a sua história a um colega.

e) Matemática: As dificuldades mais comuns referem-se a diferentes tipos de esquecimentos (vai um ou emprestou um), dificuldades para memorizar a multiplicação e para

coordenar os diferentes passos na resolução de uma tarefa matemática. Algumas estratégias: compreender a necessidade de revisar as tarefas matemáticas, passo a passo, se possível com o auxílio da calculadora; usar marcas espaciais que facilitem a organização das operações; realçar os símbolos aritméticos (+, -, X, :) para que não confundam a operação realizada; incentivar o uso de lápis e papel para fazer as contas, pois ao fazer mentalmente se ele se distrai é mais difícil recomeçar; garantir que os conhecimentos matemáticos anteriores estejam bem-estabelecidos, permitindo, assim, que os alunos compreendam progressivamente os novos conhecimentos.

2.5 Lúdico x aprendizagem

Para Vigotsky, o ensino ordenado não é o único fator responsável por alargar os horizontes da zona de desenvolvimento proximal, considera o brincar uma grande fonte de promoção do desenvolvimento, exercendo uma enorme influência no desenvolvimento infantil, pois aquilo que na vida real passa despercebido por ser natural, torna-se regra quando trazido para a brincadeira (REGO, 1995).

O raciocínio lógico, a aceitação de regras, socialização, assimilação e apropriação da realidade humana, construção de hipóteses, elaboração de soluções para problemas, enriquecimento da personalidade, desenvolvimento da linguagem entre as crianças são algumas importantes habilidades desenvolvidas durante as brincadeiras.

A ludicidade e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos. O professor precisa ter uma atitude ativa sobre ela, inclusive observando para entender mais a criança com quem trabalha, também criando espaços e tempos para os jogos, estando atento à idade e às capacidades de seus alunos para selecionar materiais adequados tanto quanto a qualidade, como a diversidade, como ao interesse que despertam.

Fernández, no seu livro *Os idiomas do aprendente*, transcreve a resposta de uma menina: “Ah! Aprender é quase tão lindo quanto brincar” (2006, p. 61). Então porque não unir o prazer do brincar e jogar com a aprendizagem? É isso que queremos mostrar aos professores, que o jogo deve estar presente no planejamento diário, tanto para auxiliar alunos que tenham dificuldades, como para proporcionar uma aprendizagem mais concreta.

3 Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual do Município de Sarandi, RS, envolvendo como público alvo os professores das Séries Iniciais da instituição:

a) Fase 1: Levantamento do ponto crítico com a direção da escola e solicitação de autorização da diretora para realização do estágio institucional.

b) Fase 2: Realização de uma pesquisa descritiva para verificação das hipóteses levantadas com relação à concepção sobre as dificuldades de aprendizagem e a ludicidade como ferramenta indispensável para o trabalho. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se uma entrevista com as professoras.

c) Fase 3: Aprofundamento do Referencial Teórico. Estudo bibliográfico acerca do que são dificuldades de aprendizagem e sobre as que têm ligação específica com o desempenho escolar: Dislexia, Discalculia, Disortografia, e Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade, bem como sobre o papel fundamental do Lúdico no processo ensino-aprendizagem.

d) Fase 4: Realização de quatro encontros de formação com os sujeitos da pesquisa para auxiliá-los no trabalho diário com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os encontros aconteceram nas dependências da escola, durante quatro segundas feiras, entre os dias vinte e seis de maio a vinte e seis de junho, no horário das dezessete horas e quinze minutos às dezenove horas e quinze minutos. Iniciamos todas as sessões com a visualização, leitura e debate de uma mensagem. Cada professora recebeu uma apostila que continha o conteúdo dos encontros, para facilitar o acompanhamento e entendimento das exposições que eram dadas com o auxílio do computador.

No primeiro encontro, além da acolhida, falamos sobre as dificuldades de aprendizagem e a dislexia - seu conceito, causas, tipos, características e diagnóstico; as atitudes, as propostas de ação pedagógica, a aprendizagem de língua estrangeira e avaliação. No segundo encontro falamos sobre discalculia - seu conceito, causas, sintomas, a intervenção, conteúdos e metodologia que podem auxiliar a construção de uma aprendizagem mais efetiva. No terceiro encontro abordamos o tema disortografia - seu conceito, causas, diagnóstico, características. No quarto encontro o tema foi Transtorno de Déficit de Atenção /Hiperatividade. O lúdico esteve presente em todos os encontros, através de modelos de jogos, seus objetivos e como poderiam ser usados para a construção de uma aprendizagem mais significativa.

4 Apresentação e Análise dos Resultados

Ao analisar as entrevistas, percebemos que os professores resumem dificuldades de aprendizagem, em não assimilar conceitos que são “ensinados” às crianças.

As maiores e mais frequentes dificuldades de aprendizagem encontradas pelos professores em alunos são: erros ortográficos, dificuldades em interpretar textos e enunciados, dificuldades de memória, quantidades, problemas, troca de letras na fala e na escrita, leitura não fluente, dificuldades em aplicar conceitos, técnicas para resolução de algoritmo, decorar tabuada, compreensão e elaboração de conceitos, falta de atenção, de concentração, de motivação, de acompanhamento familiar, transtornos neurológicos e falta de psicomotricidade. Constata-se assim, que a maioria das dificuldades citadas estão relacionadas às áreas da leitura, escrita, matemática e atenção.

Através das entrevistas, podemos perceber que os professores não são omissos, mas lhes falta conhecimento sobre o que são dificuldades de aprendizagem, suas características, sugestões de atividades, esclarecimentos para saberem a quais profissionais a criança deve ser encaminhada e sobre atividades lúdicas que possam ser trabalhadas, seus objetivos e principalmente sua importância na construção do conhecimento.

5 Considerações Finais

Sempre defendemos e acreditamos muito no poder do lúdico e acredito que conseguimos plantar essa semente nos sujeitos de nossa pesquisa, pelo entusiasmo, pela solicitação da descrição do material, do modo de utilizar e pelo relato das participantes.

Sabemos que nosso público alvo foi pequeno, mas que os beneficiados ao longo dos anos serão muitos. Acreditamos ter conseguido aprofundar nossos estudos sobre dificuldades de aprendizagem, bem como esclarecer a importância das atividades lúdicas, a fim de auxiliar o desempenho dos professores, através da fundamentação teórico-prática das dificuldades, seus fatores e a forma de trabalhá-las, buscando a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BOSSA, N. A. **Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BASTOS, J. A. Discalculia: transtorno específico da habilidade em matemática. In: ROTTA,

N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 196-206.

DISORTOGRAFIA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Disortografia>>. Acesso em: 03 maio 2008.

DSM – IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Tradução Neusa Kern e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FONSECA, V. D. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Rev. Aument. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MOOJEN, S.; FRANÇA, M. Dislexia: visão fonoaudiológica e psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 165-180.

OHLWEILER, L. Introdução. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 127-130.

REGO, T. C. **Vigotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. S. Transtornos da linguagem escrita-dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 151-164.

ROTTA, N. T. Transtornos de atenção: aspectos clínicos. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos de aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 301-313.

DIFERENCIANDO E RECONHECENDO AS DIFICULDADES E OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM¹

Catiane Regina da Rocha²
Elisiane Menzen³
Sandra Facco do Nascimento⁴

1 Introdução

Nos últimos anos um número cada vez maior de crianças tem sido rotulado como portador de dificuldades de aprendizagem ou outros termos relacionados. Assim, na sociedade competitiva em que vivemos, cujo sucesso escolar é pré-requisito para o sucesso profissional, geralmente quando uma criança não consegue acompanhar o que lhe é ensinado é rotulada precocemente como criança problema, aluno com distúrbio de aprendizagem, indisciplinado, hiperativo, criança com disfunção cerebral mínima, déficit de atenção, ou alguma outra denominação.

Esses rótulos não auxiliam a criança ou tão pouco seus professores a lidar com as dificuldades, muitas vezes servindo apenas para colocar a culpa na criança e isentar a sociedade, a escola e o professor de qualquer responsabilidade quanto ao processo de aprendizagem. Isso não significa que não existam alunos com reais comprometimentos, pois eles existem. O que deve ser repensado é o papel da família, da escola e dos professores frente a eles.

Diante desses pressupostos, a proposta deste estágio institucional se justifica na medida em que se tornou imprescindível a contribuição do Psicopedagogo dentro das instituições com objetivo de mobilizar os profissionais da educação a buscar em sala de aula valorizar as possibilidades das crianças que apresentam alguma alteração em seu processo de aprendizagem, a fim de evitar o consequente fracasso escolar.

Nesta perspectiva, este estágio buscou levar aos professores da rede pública municipal de Seberi conhecimentos sobre o que são Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Aprendizagem e quais são os mais presentes nas escolas, quais as consequências que os rótulos produzem na área emocional do aluno, quais são as principais dificuldades e

¹ Artigo referente ao Relatório do Estágio Institucional em Psicopedagogia realizada na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI- Campus de Frederico Westphalen.

² Aluna da Pós Graduação em Psicopedagogia da URI-Campus Frederico Westphalen- 2008

³ Aluna da Pós Graduação em Psicopedagogia da URI-Campus Frederico Westphalen- 2008

⁴ Aluna da Pós Graduação em Psicopedagogia da URI-Campus Frederico Westphalen- 2008

transtornos, como devem ser diagnosticados e o que o professor pode fazer frente a eles, a fim de que estes sejam capazes de auxiliar seus alunos no seu processo de aprendizagem a superar suas dificuldades e alcançar suas potencialidades.

2 Dificuldades Para a Aprendizagem

Nos dias atuais têm surgido inúmeras dificuldades para a aprendizagem sendo que a grande maioria não ocorre em consequência de um problema no Sistema Nervoso Central. Essas dificuldades se acentuaram principalmente nas últimas décadas quando aprender se tornou uma necessidade e condição de sucesso do indivíduo.

A definição das dificuldades para a aprendizagem passa primeiro pelo conceito de aprendizagem que é o resultado de alterações funcionais e neuroquímicas que produzem modificações no Sistema Nervoso Central. Portanto, o ato de aprender é um ato de plasticidade cerebral, modulado por fatores intrínsecos (genéticos) e extrínsecos (experiência). Assim, a partir deste conceito, as dificuldades para se aprender abrangem um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independente de suas condições neurológicas para fazê-lo.

A aprendizagem sempre passa pelo Sistema Nervoso Central, mas nem sempre ele é o responsável real pelo fracasso escolar. Os fatores envolvidos nas dificuldades para a aprendizagem podem ser divididos em:

- Fatores relacionados com a escola: condições físicas da sala de aula e da escola, métodos pedagógicos utilizados e as condições dos professores (motivação, metodologia, dedicação, competência, entre outras);
- Fatores relacionados com a família: a importância que a família dá à educação, desagregação familiar, alcoolismo, entre outros;
- Fatores relacionados com a criança: problemas físicos em geral (dificuldades sensoriais, de visão, otites, amigdalites, sinusites, surdez, estrabismo, miopia, estigmatismo, desnutrição, parasitoses, anemia, asma, entre outras); transtornos psiquiátricos (timidez, insegurança, ansiedade, baixa autoestima, necessidade de afirmação, falta de motivação, fobia, depressão, conduta anti-social, entre outros); patologias neurológicas (deficiência mental, paralisia cerebral, epilepsia, entre outras).

Para se diagnosticar uma dificuldade para a aprendizagem é necessário sempre levar em consideração:

- Fatores orgânicos, que vão desde a integridade dos órgãos dos sentidos até os problemas de desnutrição;
- Fatores específicos de adequação percepto-motriz e os problemas de análise e síntese, todos com íntima relação com a situação de lateralidade mal estabelecida e conhecimento do esquema corporal;
- Fatores psicógenos;
- Fatores ambientais;

Para chegar a um diagnóstico eficaz é necessário observar a criança em sua totalidade através de uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar e após a detecção dos principais problemas que estão interferindo na aprendizagem para só assim poder encaminhá-la para um tratamento específico.

Vale lembrar que é importante para o êxito do tratamento a integração da equipe que atende à criança com a escola e com a família e, além disso, é necessário uma comunicação eficiente entre todos os envolvidos sendo para isso imprescindível o uso de uma terminologia uniforme entre os profissionais. É importante que se tenha claro a diferença entre uma dificuldade de aprendizagem e um transtorno de aprendizagem.

As dificuldades de aprendizagem primárias podem ocorrer numa determinada matéria, numa determinada fase da vida estudantil, em consequência de algum aspecto evolutivo, inadequadas metodologias pedagógicas, problemas familiares ou problemas psicológicos. As dificuldades também podem ser secundárias a outros quadros diagnósticos, tais como: deficiência mental, problemas sensoriais, transtornos emocionais e doenças neurológicas (TDAH).

Já os transtornos de aprendizagem compreendem uma inabilidade permanente e específica, como de leitura, escrita ou matemática, em indivíduos que apresentam resultados significativamente abaixo do esperado para seu nível de desenvolvimento, escolaridade e capacidade intelectual. Deve haver um grau significativo de comprometimento na habilidade escolar especificada através de textos padronizados adequados à cultura (no mínimo dois anos abaixo do desempenho esperado de uma criança da mesma idade, nível mental e de escolaridade).

O transtorno de aprendizagem pode ser suscitado naquela criança que apresenta algumas características como: inteligência normal, ausência de alterações motoras ou sensoriais, bom ajuste emocional e nível socioeconômico e cultural aceitável.

De acordo com a CID-10 (1993) e a DSM- IV (1996) existem basicamente três tipos de transtornos específicos:

- Transtornos de leitura: caracterizada por uma dificuldade específica de compreender palavras escritas;
- Transtornos da matemática conhecido como discalculia: é a dificuldade que a criança pode apresentar ao usar conceitos matemáticos que exigem raciocínio nas situações diárias.
- Transtornos de expressão escrita: refere-se à ortografia ou caligrafia (dificuldade de compor textos escritos, apresentando erros gramaticais, pontuação, organização, erros de ortografia).

2.1 Transtornos da Linguagem Escrita

Os transtornos de linguagem escrita podem ser disortografia, disgrafia ou dislexia.

2.1.1 Disortografia

Muitas vezes acompanha a dislexia, mas pode também vir sem ela. É a impossibilidade de transcrever corretamente a linguagem oral, a criança escreve seguindo o som da fala, havendo trocas ortográficas e confusão de letra. Essa dificuldade não diminui a qualidade da escrita.

Os principais tipos de erros que a criança com disortografia apresenta são: Confusão de letras; consoantes surdas por sonoras (f/v) ; vogais nasais por orais;na/ã; confusão de sílabas com tonicidade semelhante ao/am; confusão de letras(trocas visuais); Simétricas; b/d; uso de palavras com mesmo som para várias letras (azar/asar).

Além dessas trocas, pode acontecer omissão, adição, inversões, fragmentações de palavras. Para identificar uma criança com disortografia é necessário considerar o nível de escolaridade da criança, a frequência e o tipo de erro.

No momento que o psicopedagogo realiza a avaliação da escrita, ele tem que examinar o material escolar de anos anteriores e atual da criança, realizar ditados e composições com a mesma. Muitas vezes a análise desses materiais não são suficientes para fazer um diagnóstico, teria que conversar com a professora sobre o desempenho do aluno e dos colegas, e quais os erros mais frequentes.

A partir dessa análise o professor pode considerar os erros apresentados pelo aluno como normais ou evolutivos.

2.1.2 Disgrafia

É a dificuldade que a criança tem de passar para a escrita a palavra impressa visualmente, e com isso o traçado das letras, geralmente são ilegíveis. O aluno com disgrafia não é portador de problema visual nem motor, não tem comprometimento intelectual nem neurológico, isso quer dizer que ele até esforça-se para escrever com letra legível, porém não consegue. Existem vários níveis de disgrafias: incapacidade de segurar o lápis, traçar uma linha, de fazer desenhos simples, copiar figuras ou letras mais complexas.

Os principais erros de uma criança disgráfica são: apresentação desordenada do texto; margens malfeitas ou inexistentes; a criança ultrapassa ou para muito antes da margem, não respeita limites, amontoa letras na borda da folha; espaço irregular entre palavras e linhas; distorção da forma das letras o e a; traçado de má qualidade; tamanho pequeno ou grande, pressão leve ou forte, letras irregulares; substituição de curvas por ângulo; movimentos contrários aos da escrita convencional; separação inadequada das letras; direção da escrita oscilando para cima ou para baixo.

2.1.3 Dislexia

A dislexia é um transtorno da linguagem que se manifesta geralmente em crianças com nível de inteligência normal, mas que apresentam dificuldades para ler, escrever, reconhecer e compreender palavras impressas. Giacheti e Capellini (2000) citado por Rotta e Pedroso (2006) nos definem a dislexia como:

Um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita (p. 153).

No período escolar observa-se: desempenho inferior nas tarefas de habilidades fonológicas, déficits de nomeação rápida, dificuldade em aprender a ler e escrever, pouca memória verbal de curto prazo, entre outros. Na fase adulta ocorre leitura lenta, dificuldade com a ortografia e produção textual, etc. Para que um transtorno de leitura e escrita possa ser considerado como Dislexia, deve-se observar as seguintes características que dizem respeito a este transtorno:

A dislexia é um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete em maior ou menor grau a compreensão da leitura. Há um considerável atraso (aproximadamente 2 anos) nas habilidades de escrita ortográfica e produção textual, condicionando o diagnóstico para o fim da segunda série ou

início da terceira; Persiste por toda a vida, mas com o tratamento pode haver atenuações; Está presente desde o início da escolaridade; É um distúrbio com evidências genéticas que surge por estar associado a diferenças funcionais no hemisfério esquerdo; É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal, que não apresentam problemas de visão e audição e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves; Está presente mesmo quando a escolarização e a metodologia de ensino são adequados, quando não há troca de escola e número excessivo de faltas; Supõe, como déficit primário, inabilidade no processamento fonológico e da memória; O comprometimento da linguagem é específico do processamento fonológico que inibe a aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente das palavras e também limita a capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo; O tratamento é lento e laborioso com habilidades nucleares envolvidas na leitura; Necessita de uma equipe multidisciplinar para seu diagnóstico e tratamento, bem como um trabalho de apoio com a família e escola.

A dislexia pode ser percebida na criança por volta dos 6 a 7 anos quando a criança passa a frequentar a escola e apresentar dificuldades em aprender a ler, escrever, soletrar, calcular e compreender. A dislexia, apesar de não haver uma causa comprovada para sua ocorrência, pode ser consequência de causas genéticas.

A dislexia pode ser classificada de diferentes formas por diferentes estudiosos, mas em geral se privilegia as percepções e as memórias visual e auditiva ou a prevalência de ambas. Alguns autores assim a classifica: com memória auditiva pobre e visual boa, com memória visual boa e auditiva pobre e com dificuldades em ambas.

Para Moojen e França (2006, p. 169) há três tipos de dislexia que pressupõem alterações nas duas vias que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita: a via léxica (quando há uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical- palavras conhecidas) e a via fonológica (processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som-palavras desconhecidas).

A avaliação da linguagem escrita do disléxico pode ser realizado tanto por fonoaudiólogo quanto pelo psicopedagogo desde que se observe os conhecimentos de aquisição da leitura, escrita e habilidades fonológicas. Para Moojen e França, a fim de detectar a dislexia é necessário que sejam realizados:

- Anamnese com pais e educadores - análise da história da criança desde sua gestação bem como suas relações recentes;
- Testes de leitura- teste de decodificação de sílabas complexas, palavras e pseudopalavras a fim de revelar o uso das vias de reconhecimento, a velocidade, a presença de substituições, omissões, inversões, transposições, adições e retificações e o teste que envolve a observação da leitura (silenciosa e oral) a fim de analisar se há reconhecimento de palavras e compreensão do texto, velocidade, esforço, tipos de erros, ritmo, movimento olhos-cabeça, sentimentos, etc.
- Testes de escrita- aplicação de um ditado balanceado e padronizado e um ditado de texto a fim de realizar uma análise qualitativa e quantitativa de erros.
- Habilidades metafonológicas: Envolve o teste de consciência fonológica a fim de analisar habilidades de síntese, identificação, segmentação, omissão, fonemas, entre outros.
- Outros: testes de seriação, memória, processamento auditivo, fluência verbal, avaliação do material escolar, avaliação psiconeurológico e todos os que forem considerados necessários (2006, p. 171).

O resultado de todos os exames deve ser discutido pela equipe de especialistas e este levará de acordo com Moojen e França:

- 1) Ao estabelecimento de um ou mais diagnósticos (que poderão ser provisórios inicialmente);
- 2) À determinação de prioridades de atendimento;
- 3) À descrição de estratégias para ler, reconhecer palavras;
- 4) À valorização do contexto e, portanto, da distância entre o que é pedido à criança para fazer e o que realmente está em condições de realizar com ou sem ajuda.
- 5) À orientação pontual aos pais e à escola.
- 6) À possibilidade de reavaliações e mudanças de prioridades (2006, p. 172).

O diagnóstico de dislexia deve ser clínico, neurológico, psicológico e fonoaudiólogo, mas o tratamento é educacional centrado na reeducação da linguagem escrita.

Para ajudar a criança disléxica na escola é importante que: faça-a entender que se conhece seu problema e que se está disposto a ajudá-la; dar-lhe atenção e encorajamento; oferecer-lhe leituras apropriadas ao seu nível; valorizar os seus acertos; evitar que tenha que ler em público; respeitar o grande esforço que faz ao ler e nunca ridicularizá-la; ensinar a sintetizar os conteúdos e permitir o uso de programas de texto com correção automática, calculadoras e gravadores; apresentar textos atrativos evitando cópias do quadro; evitar aprendizagem de outras línguas; avaliá-la de preferência oralmente, com disponibilização de bastante tempo; valorizar os trabalhos pelo conteúdo evitando testes de múltipla escolha; oportunizar ambiente tranquilo e sem pressões.

2.2 Déficit de Atenção

A dificuldade em prestar atenção por parte da criança tem sido uma das principais causas que levam ao seu encaminhamento a um profissional especializado que a partir de uma avaliação minuciosa pode comprovar se há presença de um TDA ou TDAH.

Rotta define o Transtorno de Déficit de Atenção/ hiperatividade (TDAH) como:

Uma Síndrome neurocomportamental com sintomas classificados em três categorias: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Portanto, o TDAH se caracteriza por um nível inadequado de atenção em relação ao esperado para a idade o que leva a distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais. No DSM-IV são mencionados três subtipos de TDAH: com predomínio de desatenção, com predomínio de hiperatividade e uma combinação de ambos. Disso resulta significativo comprometimento funcional em diversas áreas, seja acadêmica, profissional ou social (2006, p. 302).

De acordo com Rohde o TDAH caracteriza-se por dois grupos de sintomas: (1) desatenção e (2) hiperatividade (agitação) e impulsividade. Os seguintes sintomas fazem parte do grupo de desatenção:

- a) não prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido.
- b) ter dificuldade para concentrar-se em tarefas e/ou jogos;
- c) não prestar atenção ao que lhe é dito (estar no mundo da lua);
- d) ter dificuldade em seguir regras e instruções/ou não terminar o que começa;
- e) ser desorganizado com as tarefas e materiais;
- f) evitar atividades que exijam um esforço mental continuado;
- g) perder coisas importantes;
- h) distrair-se facilmente com coisas que não têm nada ver com o que está fazendo;
- i) esquecer compromissos e tarefas (1999, p. 39-40).

Os seguintes sintomas fazem parte do grupo de hiperatividade/impulsividade:

- a) ficar remexendo as mãos e/ou os pés quando está sentado;
- b) não parar sentado por muito tempo;
- c) pular, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude (ter bicho carpinteiro por dentro);
- d) ser muito barulhento para jogar ou divertir-se;
- e) ser muito agitado (a mil por hora, ou um foguete)
- f) falar demais;
- g) responder às perguntas antes de terem sido terminadas;
- h) ter dificuldade de esperar sua vez;
- i) intrometer-se em conversas ou jogos dos outros (ROHDE, 1999, p. 40).

É importante salientar que a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade como sintomas isolados podem resultar de muitos problemas na vida de relação das crianças (com os pais e/ou com colegas e amigos), de sistemas educacionais inadequados, ou mesmo estarem associados a outros transtornos comumente encontrados na infância e adolescência.

Portanto, para o diagnóstico do TDAH é sempre necessário contextualizar os sintomas na história de vida da criança. Algumas pistas que indicam a presença do transtorno são:

a) duração dos sintomas de desatenção e/ou de hiperatividade/impulsividade:

Normalmente, as crianças com TDAH apresentam uma história de vida desde a idade pré-escolar com a presença de sintomas.

b) frequência e intensidade dos sintomas: As pesquisas têm demonstrado que sintomas de desatenção, de hiperatividade ou de impulsividade acontecem mesmo em crianças normais, uma vez ou outra ou até mesmo frequentemente em intensidade menor.

c) persistência dos sintomas em vários locais e ao longo do tempo: Os sintomas de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade precisam ocorrer em vários ambientes da vida da criança (por exemplo, escola e casa) e manterem-se constantes ao longo do período avaliado. Sintomas que ocorrem apenas em casa ou somente na escola devem alertar o clínico para a possibilidade de que a desatenção, a hiperatividade ou a impulsividade possam ser apenas sintomas de uma situação familiar caótica ou de um sistema de ensino inadequado.

d) prejuízo clinicamente significativo na vida da criança: Sintomas de hiperatividade ou de impulsividade sem prejuízo na vida da criança podem traduzir muito mais estilos de funcionamento ou de temperamento do que um transtorno psiquiátrico;

e) entendimento do significado do sintoma: Para o diagnóstico de TDAH, é necessário uma avaliação cuidadosa de cada sintoma e não somente a listagem de sintomas. Por exemplo, uma criança pode ter dificuldade de seguir instruções por um comportamento de oposição e desafio aos pais e professores, caracterizando muito mais um sintoma de transtorno oppositor desafiante do que de TDAH.

Em relação a avaliações complementares, normalmente se sugere: a) Contato com a escola; b) avaliação neurológica; e c) testagem psicológica. A avaliação neurológica é fundamental para a exclusão de patologias neurológicas que possam mimetizar o TDAH e, muitas vezes, é extremamente valiosa como reforço para o diagnóstico. Os dados provenientes do exame neurológico evolutivo, principalmente a prova de persistência motora, somados aos dados clínicos, são importantes. Além disso, no diagnóstico diferencial da síndrome, é preciso descartar a presença de retardo mental, visto que essa patologia pode causar problemas de atenção, hiperatividade e impulsividade.

Realizado o diagnóstico de TDAH, é importante que sejam esclarecidos aos pais e professores que este transtorno não é passível de cura e que o tratamento ajudará a criança a ter um comportamento funcional satisfatório na família, na escola e na sociedade e melhorando sua autoimagem.

Intervenções no âmbito escolar também são importantes. Nesse sentido, idealmente, os professores devem ser orientados para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada. O tratamento psicofarmacológico do TDAH varia conforme a presença ou não de comorbidades

como transtornos de humor, transtorno de conduta, transtorno opositor desafiante e quando há consequências emocionais secundárias.

2.3 Discalculia

Define-se o transtorno da matemática como uma capacidade para a realização de operações aritméticas acentuadamente abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo. A criança pode ter dificuldades em matemática a partir de: trauma de crânio moderado; epilepsias; crianças que nascem com o peso abaixo do normal; síndrome fetal alcoólica; crianças gêmeas, com fortes indícios de fator hereditário que ainda exige novos estudos.

Discalculia é a dificuldade em aprender matemática, com falhas para adquirir proficiência adequada neste domínio cognitivo. Os sintomas mais frequentes são: Erro na formação dos números; dislexia; inabilidade para efetuar somas simples; inabilidade para reconhecer sinais operacionais e para usar separações lineares; dificuldade para ler corretamente o valor numérico com multidígitos; memória pobre para fatos numéricos básicos; dificuldade de transportar números para local adequado na realização de cálculos; ordenação e espaçamento inapropriado dos números em multiplicações e divisões.

Para poder identificar o problema e ajudar na reeducação da criança o professor deve, primeiramente, conhecer as dificuldades que ela enfrenta, evitando rótulos e distinguindo seus comportamentos como oriundos de vários aspectos, entre eles o emocional, o afetivo e o cognitivo.

Após uma análise criteriosa, o professor juntamente com os especialistas da escola (coordenador, orientador, psicopedagogo, psicólogo e diretor) encaminhará a criança para um tratamento específico para a sua deficiência.

Além do trabalho feito com a criança pelo especialista ao qual ela foi encaminhada, cabe ainda ao professor realizar um atendimento individualizado, exigindo do aluno uma participação de acordo com os seus limites. Mas o ponto crucial da resolução dos problemas de aprendizagem fica restrito à relação professor-aluno.

A criança com discalculia poderá ter uma intervenção bem sucedida quando as noções de números elementares de 0 a 9, a produção de novos números, as noções de quantidade, ordem, tamanho, espaço, distância, hierarquia, os cálculos com as quatro operações e o raciocínio matemático forem trabalhados, primeiramente como experiências não verbais

significativos. Assim, a criança tendo superado as etapas citadas, poderá trabalhar com fatos aritméticos.

Para que a criança consiga superar as dificuldades de percepção visoespacial, é necessário trabalhar com a percepção de figuras e de formas, observar detalhes, semelhanças, diferenças e relacionar com as experiências do dia a dia, tais como fotos, imagens tamanho, largura e espessura e então trabalhar com números, letras e figuras geométricas.

3 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

O Estágio Supervisionado em Psicopedagogia Institucional, cujo objetivo foi de proporcionar aos professores a diferenciação e o reconhecimento das principais dificuldades e transtornos de aprendizagem se realizou com um grupo de 16 professores da Rede Pública Municipal que demonstraram o desejo de aprender e a angústia de poder auxiliar seus alunos a superarem suas dificuldades.

As atividades referentes à proposta de trabalho foram desenvolvidas na sala da Associação Comercial e Industrial de Seberi onde pôde-se ter acesso a todo o material áudio-visual necessário ao trabalho. Os encontros aconteceram nos meses de junho e julho do ano de dois mil e oito.

No primeiro momento apresentamos o objetivo do nosso estágio, mostrando a todos o papel e a importância do Psicopedagogo e da Psicopedagogia. Em seguida, trabalhamos a importância da não rotulação precoce e a diferenciação do que é uma dificuldade de aprendizagem e um transtorno de aprendizagem, a fim de levar os educadores a reconhecer as consequências da rotulação na vida emocional da criança e diferenciar dificuldades de aprendizagem dos transtornos de aprendizagem.

A leitura e discussão da técnica “ O Caso de Miguel”, utilizada para introduzir o tema do estágio, cujo texto relata a versão de várias pessoas sobre as atitudes de um menino num determinado dia, gerou entre os educadores um caloroso debate sobre o que teria levado Miguel a determinadas atitudes, surgindo diversos exemplos pessoais dos educadores ocorridos ao longo de suas carreiras a partir das conclusões preliminares da leitura. Após o relato, por parte das estagiárias, da versão do menino Miguel sobre o que havia acontecido realmente com ele, os professores reconheceram o perigo de rotular um aluno com base nas aparências. Essa atividade introduziu com êxito o estudo dos principais conceitos referentes à aprendizagem e suas dificuldades.

No segundo momento, a Psicopedagoga Claudete Frizão De Carli abordou o tema Transtorno Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade, explicando o que é e como se manifesta esse transtorno e principalmente como trabalhar com as crianças que o apresentam.

No decorrer deste encontro os professores apresentaram muitas dúvidas e questionamentos sobre déficit de atenção e hiperatividade, resgatando exemplos e curiosidades sobre o tema. Uma das principais dificuldades atribuídas aos alunos em sala de aula é a hiperatividade apesar da falta de conhecimento sobre este transtorno. Alguns professores que já convivem com este transtorno contribuíram com exemplos e questões relevantes, enriquecendo este segundo encontro.

No terceiro momento, a Psicopedagoga Claudete encerrou sua apresentação com a orientação aos professores para trabalhar com crianças com TDAH e em seguida damos início ao trabalho com a Disgrafia e a Disortografia. Após a apresentação e a discussão sobre as dificuldades decorrentes destes dois transtornos, mostramos aos professores algumas técnicas de trabalho com leitura e escrita que podem ser utilizados em sala de aula e também alguns jogos que auxiliam na aprendizagem da leitura e da escrita.

A curiosidade perante os assuntos abordados neste encontro despertou a total atenção dos educadores já que a maior reclamação de todos é a dificuldade de trabalhar com alunos considerados indisciplinados e com aqueles que não conseguem aprender a ler e escrever. As sugestões de jogos foram bem recebidas pelos educadores que pediram tempo para fazer anotações quanto ao modo de confeccioná-los.

O quarto e último encontro, abordou as dificuldades que muitos alunos têm na aprendizagem da matemática. Explicamos o que é a Discalculia e como ela se manifesta e também como é possível trabalhar com alunos que apresentam este transtorno, bem como com aqueles que possuem apenas dificuldades de aprender a matemática.

Dando prosseguimento trabalhamos a Dislexia, demonstrando quais são seus sintomas, como diagnosticá-los e de que forma podemos trabalhar com crianças disléxicas. Mostramos também um vasto material de apoio ao professor e mais alguns jogos que podem ser utilizados nas dificuldades de leitura e escrita.

Após os debates, oferecemos a todos um coquetel, deixamos que se servissem a vontade e deixamos que conversassem tranquilamente. Após todos satisfeitos pedimos que sentassem novamente em seus lugares e questionamos o que elas puderam observar de diferente durante o coquetel. Demorou muito para que chegassem à conclusão de que não

havia nenhum dos copos iguais. Explicamos então que nosso objetivo com essa atividade é refletir as diferenças individuais e a necessidade da compreensão para atender e respeitar a individualidade de cada um de nossos alunos. Para finalizar, entregamos a todas uma mensagem exaltando o compromisso e a grandeza de cada uma delas em buscar compreender seus alunos e ajudá-los em suas dificuldades.

Percebemos no decorrer dos encontros que o grande desafio da educação hoje é trabalhar com o diferente. Os professores ainda não se encontram preparados para enfrentar sozinhos as dificuldades de aprendizagem presentes em sala de aula, necessitando da ajuda de outro tipo de profissional que lhe dê suporte e segurança para assumir a responsabilidade de superar as dificuldades em aprender de seus alunos, ou seja, o Psicopedagogo.

4 Considerações Finais

Ao longo da trajetória como acadêmicas e principalmente como educadoras observamos nas experiências vivenciadas que uma das causas que mais provocam angústia nos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Vimos diariamente professores desistirem de seus alunos ou sofrerem junto com eles por não poder desencadear a aprendizagem.

Assim, ao sermos requisitadas a realizar um estágio institucional optamos por abordar as dificuldades na aprendizagem, o que são e como trabalhá-las para que pudéssemos mostrar o quanto é importante reconhecê-las a fim de não pecar pela rotulação.

Desta forma, ao concluirmos o Estágio Institucional verificamos que o mesmo foi uma importante etapa de nossa caminhada que nos possibilitou refletir sobre inúmeros aspectos que se referem à atuação do profissional Psicopedagogo no âmbito institucional, sobre as dificuldades e os transtornos de aprendizagem, não só no que abrange esta temática, mas também a nossa formação enquanto seres humanos e também enquanto profissionais no sentido de pedagoga/psicopedagoga.

Para concluir, podemos salientar que não foram apenas os conhecimentos teóricos que adquirimos e possibilitamos conhecer, nosso Estágio nos mostrou com maior nitidez a necessidade de que todo educador deveria passar pelos bancos de um Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia ou que pelo menos as escolas tivessem a seu dispor um Psicopedagogo, para mostrar a importância de sermos mais sensíveis ao ouvir, observar e agir com aqueles que de nós depende a aprendizagem.

Referências

- CID-10 (1992). Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- DSM-IV (1994). Manual de diagnóstico e estatísticas das perturbações mentais. Lisboa: Climepsi, 1996.
- MOOJEN, Sônia; COSTA, Adriana Côrrea, Semiologia Psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 103-112.
- MOOJEN, Sônia; FRANÇA, Marcio. Dislexia: visão fonoaudióloga e psicopedagógica. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 165-180.
- ROHDE, Luís A; BENCZIK, Edyleine B. P. **Transtorno de déficit de atenção hiperatividade**. O que é? Como ajudar?. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ROTTA, N. T.; PEDROSO, F. Transtornos da linguagem escrita – dislexia. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem**. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS DAS DIFICULDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA - UM ESTUDO DE CASO¹

Emanuele Froner²

1 Introdução

O trabalho em apreciação apresenta a prática de Estágio Supervisionado Clínico que tem o objetivo de oferecer aos pós-graduandos de Psicopedagogia um espaço de reconstrução e reflexão dos conhecimentos adquiridos durante o curso, culminando o aporte teórico com a prática psicopedagógica clínica.

Vale salientar que a psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades, tendo, portanto, um caráter preventivo e terapêutico. Preventivamente, a psicopedagogia 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.

Terapeuticamente, tem o objetivo de identificar, analisar, planejar e intervir através das etapas de diagnóstico e tratamento. Sendo assim, o psicopedagogo, através do diagnóstico clínico, irá identificar as causas dos problemas de aprendizagem, utilizando instrumentos diversificados e adequados.

Fernández (1990) afirma que o diagnóstico, para o terapeuta, deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista. É ele, portanto, a base que dará suporte ao psicopedagogo para que este faça o encaminhamento necessário.

É um processo que permite ao profissional investigar, levantar hipóteses provisórias que serão ou não confirmadas ao longo do processo, recorrendo, para isso, a conhecimentos práticos e teóricos. Esta investigação permanece durante todo o trabalho através de intervenções e da... “escuta psicopedagógica...”, para que “...se possa decifrar os processos que dão sentido ao observado e norteiam a intervenção” (BOSSA, 2000, p. 24).

¹ Artigo de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, oriundo do estudo de caso referente ao Estágio Supervisionado Clínico, pelo Departamento de Ciências Humanas.

² Aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia e graduada no Curso de Pedagogia - Educação Infantil pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI- Campus de Frederico Westphalen. Professora de Educação Infantil (4 e 5 anos) no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora em Frederico Westphalen.

O profissional psicopedagogo poderá identificar problemas de aprendizagem. Neste caso, ele indicará um tratamento psicopedagógico, em contrapartida, se ele identificar outros problemas poderá contar com o auxílio de uma equipe multidisciplinar, indicando um psicólogo, um fonoaudiólogo, um neurologista, ou outro profissional, dependendo do caso.

Conforme a anamnese realizada com a professora da 4ª série, D.S tem dificuldades com relação à leitura e escrita, pois não consegue acompanhar o ritmo da turma, sua letra é ilegível, sua leitura é de uma criança que ainda não está alfabetizada, não consegue se concentrar nas aulas, não faz os deveres de casa e, portanto, deve ter algum distúrbio que precisa ser diagnosticado para que se faça um tratamento especializado.

Levando em consideração a influência do meio – família, escola e sociedade – no desenvolvimento integral da criança, percebe-se como é complexo e abrangente o trabalho do psicopedagogo clínico, devendo o mesmo estar pronto para ouvir, levantar hipóteses, elevar a autoestima da criança, valorizando as atividades e atitudes da mesma.

Nesta ótica, o presente trabalho justifica-se pela necessidade do psicopedagogo estar envolvido com os problemas e dificuldades que afetam a vida de muitas crianças e/ou adolescentes, das mais diferentes realidades. O objetivo é buscar uma melhor compreensão sobre as causas e consequências destas dificuldades, bem como, preocupar-se em dar subsídios aos professores e pais para auxiliar este sujeito, possibilitando assim um crescimento global do mesmo.

Sendo assim, a prática da psicopedagogia se aplica à aprendizagem, seja ela de caráter individual, grupal ou institucional. Segundo as palavras da psicóloga Daniela Mazurek Perfeito:

Não podemos nos esquecer que a aprendizagem se inicia desde o primeiro contato do sujeito com o mundo externo e se perpetua por toda a vida, portanto, é necessário levar em conta os acontecimentos desde a infância à vida adulta, o que nos obriga a considerar a aprendizagem “ad eterno”. Estamos falando, portanto, de um sujeito, cuja subjetividade é marcada e constituída sob uma ótica que abrange as influências histórico-culturais e, portanto, as mudanças oriundas de várias gerações (PERFEITO, 2004, p. 1).

Sabemos que a criança desde o seu nascimento lê o mundo e procura significado para as coisas. Ela chega à escola plenamente estimulada a vivenciar a leitura, a escrita, descobrir o mundo fértil e versátil a sua volta, ansiosa para pôr à prova seu conhecimento e ampliá-lo.

Como em qualquer processo de aquisição de conhecimento, a criança precisa vencer etapas significativas e realizar sistematizações oportunas que lhes permitam prosseguir na

busca de novos conhecimentos. É neste momento que surgem as dificuldades de aprendizagem que perturbam a vida escolar da criança.

Nesse caso, encontrar um rótulo para o aluno com dificuldades não deve ser o principal objetivo, mas sim estabelecer um prognóstico e encontrar elementos significativos para o programa de reeducação.

Em face do exposto, com o propósito de embasar este trabalho com teorias sólidas e consistentes utilizou-se da metodologia com enfoque qualitativo, usufruindo-se da pesquisa bibliográfica, bem como da técnica de estudo de caso, relacionando teoria e prática. Os estudos de casos são desenvolvidos para proporcionar um maior conhecimento e envolvimento do profissional com uma situação (real) observada. O objetivo é descrever, entender, avaliar e explorar esta situação, e, a partir daí determinar os fatores causais e estabelecer ações para auxiliar nas dificuldades encontradas.

O processo-diagnóstico foi iniciado empregando-se como instrumentos de avaliação um roteiro para entrevista com o responsável pela criança, um questionário a ser respondido pela professora, a realização de uma anamnese com a criança e testes formais, tais como: Par educativo; Avaliação das noções sobre a linguagem escrita; Teste de decodificação de sílabas complexas; Teste de consciência fonológica; Teste de grafia; TDE (Teste de Desempenho Escolar); Ditado balanceado; Teste de decodificação de palavras e pseudopalavras; Provas Operatórias de Jean Piaget; Bateria psicomotora, entre outras atividades com a utilização de ferramentas variadas (livros, jogos, fantoches, histórias em sequência, sucatas, miniaturas de animais e pessoas, carrinhos, fantasias, máscaras, lápis de colorir, desafios, etc). Estes testes foram distribuídos em 10 sessões, com duração total de 10 horas, com horário fixo todas as quartas-feiras, iniciando às 19h até às 20h.

2 Apresentação e Discussão dos Resultados

No decorrer das 10 sessões realizadas com D.S, surgiram aspectos relevantes e significativos para a elaboração de um diagnóstico e prognóstico do seu caso, desde o momento das anamneses realizadas com a mãe, a professora e a própria criança até o resultado dos testes que foram aplicados com o intuito de confirmar a origem das suas dificuldades. Foram necessárias também muitas leituras para fundamentar o trabalho, pois são várias as causas que podem intervir no processo da aquisição da leitura e escrita.

Com a realização das anamneses pretendeu-se obter informações sobre a história da criança, verificar se a experiência educativa foi normal, descartar problemas auditivos ou

visuais, bem como examinar a ocorrência de problemas semelhantes em familiares. Este procedimento é fundamental em um estudo de caso.

A história pessoal de D.S., obtida por meio da entrevista com a mãe, revelou alguns antecedentes indicativos para dificuldades específicas de leitura e escrita, tais como:

- Atraso considerável no desenvolvimento da linguagem, na articulação das palavras.
- Desleixo, desânimo, baixa autoestima e desinteresse em sala de aula.
- Existem pessoas na família que já apresentaram as mesmas dificuldades que D.S apresenta atualmente.
- A gestação foi de 42 semanas, ao invés de 36, revelando hipermaturidade.
- Apresentou doença infecto-contagiosa, com período febril e vômito quando tinha 5 anos.

Estes antecedentes raramente aparecem na totalidade, mas, basta a presença de um ou mais para se suspeitar de uma disfunção neurológica. Algumas pessoas acham que a criança que começa a falar depois da época considerada normal será pouco inteligente. Essa afirmação, no entanto, pode não ser verdadeira porque certas crianças têm sua fala atrasada por motivos diversos, às vezes transitórios. A partir dos 14 meses a criança torna-se capaz de pronunciar palavras com significado, sendo esperado que por volta dos 3 anos sua linguagem já esteja estruturada (JOSÉ, COELHO, 1996).

Com base nestes dados, pode-se afirmar que D.S. realmente apresentou um significativo atraso na aquisição da linguagem. Na anamnese realizada com D.S percebeu-se que o mesmo sempre evita a leitura e a escrita, afirmou que não gosta de copiar do quadro ou de livros e tem um estilo de escrita manual inadequado. Estas são algumas características que fazem parte do distúrbio chamado “dislexia”. Já na terceira sessão, o principal objetivo foi avaliar a produção textual de D.S, bem como, verificar a relação que o mesmo estabelece com a aprendizagem, através da técnica projetiva do par educativo.

Ao pedir para D.S relatar o desenho que fez, o mesmo disse: “Há uma professora passando um texto de português no quadro e o aluno está copiando rápido para poder ir para a Educação Física”. Percebe-se em sua fala a semelhança com sua própria realidade, pois há por parte de D.S uma desmotivação na hora de escrever, procurando sempre fazer rápido e de qualquer jeito para poder ir brincar. Em seu texto escrito D.S destaca o que contou oralmente,

porém com muitas dificuldades ortográficas, sendo que, após este momento, nem ele mesmo conseguia entender o que havia escrito.

Analisando os aspectos gerais da produção textual de D.S, constatou-se que existe coerência e coesão de ideias, sendo que o texto apresenta início, meio e fim. Entretanto, há pouquíssima criatividade e clareza, pois é muito difícil compreender o que D.S escreve.

D.S não demonstra vontade em escrever, pelo contrário, transparece muito desgosto. Observando a estrutura de seu texto, percebe-se que ele escreveu apenas um parágrafo, com muita repetição de palavras e sem usar letra maiúscula até mesmo em nomes próprios. Seu texto possui muitos erros de pontuação e principalmente de ortografia.

No momento de brincar com o alfabeto móvel, D.S demonstrou conhecer a maioria das letras do alfabeto pelo nome, ficando em dúvida nas letras H, G, J, W e Y, sendo que reconhece pouquíssimas letras pelo som. Ele conseguiu falar o alfabeto em sequência, pulando algumas letras, como L e K. Em se tratando da brincadeira de soletração, D.S apresentou muitas dificuldades, principalmente em palavras com duas consoantes juntas, como “prateleira”.

“Existem crianças que são incapazes de revisualizar e reorganizar auditivamente as letras, ou seja, têm dificuldade de soletrar. A limitação na escrita será resultado da incapacidade de ler” (ASSUNÇÃO, COELHO, 1996).

Na 5ª sessão, realizou-se o teste de Consciência Fonológica, que é fundamental que seja aplicado com crianças que podem ser disléxicas. D.S. se saiu muito bem nas atividades de brincar como um robô, unindo as sílabas, como por exemplo: lan – che = lanche. Porém, quando se tratou de unir os fonemas, D.S sentiu dificuldades, pois não conhece a maioria dos sons das letras. Na 3ª atividade de dizer quais as palavras que rimam, dentre 3 palavras pré-estabelecidas, D.S foi bem. Ex: Mão - pão - só (mão-pão). Contudo, quando questionado para falar aleatoriamente palavras que rimam, D.S. sentiu dificuldades. Por exemplo: O que rima com formiga? Ele não soube responder.

Portanto, nesta sessão, constatou-se que D.S. possui dificuldades com relação às rimas, à soletração e principalmente, quanto ao reconhecimento dos sons das letras. Todas essas dificuldades fazem parte do quadro de crianças que apresentam dislexia.

No teste de grafia, D.S. apresentou um nível baixíssimo, visto que conseguiu escrever apenas 12 palavras em letra cursiva no tempo previsto, o que é esperado para uma criança de 1ª série. Para um aluno de 4ª série a média é de no mínimo 50 palavras. D.S. também

apresentou dificuldade no desafio matemático, pois não conseguiu compreender e interpretar o que leu, por outro lado, conseguiu numerar as gravuras da história na ordem correta.

No sexto encontro com D.S foi aplicado o Teste de Desempenho Escolar. Neste teste, o aluno obteve uma classificação inferior em todos os níveis.

Analisando os três níveis que compreendem a escrita, a aritmética e a leitura, D.S aproximou-se mais da média esperada no teste de aritmética, sendo que, quando deveria alcançar classificação 18, alcançou 15. Já no teste de leitura, a diferença foi de 34 com relação à média. Entre estes dois testes se encontra o teste de escrita que D.S teve o total de 15 acertos, sendo que deveria acertar no mínimo 26 palavras.

No teste de leitura D.S apresentou as principais características da dislexia, segundo descrição de Michael Farrell (2008):

- hesitar nas palavras;
- confundir letras com formas semelhantes, como u e n; palavras visualmente semelhantes, como was e saw; palavras pequenas, como it e is;
- omitir palavras pequenas, como it e is, outras palavras, os finais das palavras;
- cometer erros referentes a palavras semanticamente relacionadas, por exemplo, ler gato em vez de cão; palavras polissílabas como animal, corredor e assim por diante;
- gramática, incluindo o uso inadequado dos tempos verbais.

Entre as intervenções para melhorar a leitura com o uso de métodos multisensoriais estão as enciclopédias faladas. Elas fornecem informações complementares por outros recursos, incluindo ilustrações e vídeos. É uma ótima ideia explorar outras formas de aprender, que não seja pela via da leitura, mas sim incentivando a audição e a visualização de gravuras.

Em outros momentos, realizou-se também a leitura de livros infantis, histórias em seqüências, fichas de leitura, bem como, realizou-se a bateria psicomotora com o objetivo de avaliar os aspectos psicomotoros, a capacidade de equilíbrio, noções de direita e esquerda, lateralidade, estruturação espaço-temporal, estruturação rítmica, coordenação viso-motora e coordenação óculopedal, identificando se há falhas nas competências psicomotoras necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Com o propósito de avaliar as noções de conservação de elementos, de líquido, de matéria, de comprimento e de volume aplicaram-se algumas provas do Diagnóstico Operatório (Piaget).

Realizou-se também a aplicação do ditado balanceado de Sonia Moojen, alguns jogos lúdicos, entre outras atividades.

Analisando estes pontos juntamente com outros aspectos que foram vislumbrados durante as sessões realizadas, os resultados obtidos indicaram que D.S apresenta desempenho intelectual inferior comparando com outras crianças de sua idade e série escolar. As dificuldades apresentadas por ele se assemelham às características de crianças disortográficas, como deduzia a professora de D.S, porém vão mais além do que isso, visto que possui dificuldade em transcrever para o papel aquilo que escuta ou visualiza, mas principalmente nas trocas de letras na leitura.

Com certeza seria necessário muito mais tempo de trabalho com D.S para afirmar qual é o nome científico do seu “problema”, porém, segundo Nunes (1992), esse desnível entre o que é esperado da criança a partir de seu nível intelectual e o que ela, de fato, consegue na aprendizagem da leitura e escrita sugere um quadro de dislexia. Os dados constatados revelam:

- Atraso no desenvolvimento da linguagem. Segundo Condemarin & Blomquist (1989), a história de um disléxico pode revelar um ou mais antecedentes indicativos do quadro, sendo um deles atraso na aquisição da linguagem e/ou perturbações na articulação. Este aspecto é nítido na história de D.S, pois a partir da anamnese realizada com a mãe, D.S começou a falar quando tinha 4 anos, apresentando, portanto, um considerável atraso.
- Lentidão na execução das tarefas. Segundo Condemarin & Blomquist (1986), a dificuldade no reconhecimento da palavra obrigam o disléxico a realizar uma leitura hiperanalítica e decifratória. Como dedica seu esforço à tarefa de decifrar o material, diminui significativamente a velocidade e a compreensão necessárias para atividades de leitura e escrita.
- Dificuldade em discriminação fonética. A discriminação de fonemas e a percepção e memória de sequência de fonemas são variáveis que afetam significativamente o nível de leitura de crianças deficientes nessa habilidade.
- Manifestação de inversões e confusão entre letras e sílabas com diferenças sutis de grafia, tais como: m/n, a/o, e/a, etc;
- Confusão com sons acusticamente próximos, tais como: d/t, f/v, c/g, g/z, etc. Segundo Condemarin & Blomquist (1989), Johnson & Mykelebus (1987), Nunes (1992), a acumulação e persistência desses erros é a característica mais marcante do disléxico;

- D.S também apresentou outros distúrbios que se manifestam como parte da síndrome total: distúrbios de memória principalmente para sequência (meses do ano), dificuldade com orientação direita/esquerda, dificuldades com rimas, soletração e organização espaço-temporal.

Frente às dificuldades observadas em D.S, principalmente a inabilidade para conversão da letra/som e a manifestação de confusões visuais, é correto considerar que o mesmo pode ser disléxico, visto que, há um comprometimento tanto na associação visual-verbal (dificuldade para codificar e recordar os aspectos gráficos das palavras) quanto em percepção auditiva (dificuldade para audibilizar fonemas, que impede a evocação da palavra lida).

As principais características da dislexia são encontradas em D.S.:

- Confusão de letras, sílabas ou palavras que se parecem graficamente: a-o, e-c, f-t, m-n, v-u.
- Inversão de letras com grafia similar: b/p, d/p, d/q, b/q, b/d, n/u, a/e.
- Inversões de sílabas: em/me, sol/los, ãs/sal, par/pa.
- Adições ou omissões de sons: casa, lê casaco; prato, lê pato.
- Contaminação ou substituição de palavras: lalito/palito.
- Leitura pulando a linha ou voltando para a anterior.
- Troca de letras quando os sons das letras são parecidos: f/v, p/ b, etc
- Soletração defeituosa: lê palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhece letras isoladamente sem poder ler.
- Leitura lenta para a idade.
- Leitura com movimento de lábios, murmurando, pois precisa ouvir a palavra para compreender o significado.
- Capacidade de copiar, mas na escrita espontânea como ditado e ou redações mostra severas complicações.
- Dificuldades com rimas.
- Grande atraso na aquisição da linguagem.
- Dificuldade na aprendizagem das letras.
- Existência de outras pessoas com as mesmas dificuldades na família.
- Dificuldade de lateralidade.
- Dificuldade em se lembrar de sequências: letras do alfabeto, meses do ano, etc.

- Adição ou omissão de sons, sílabas ou palavras: famoso substituído por fama.
- Repetição de sílabas, palavras ou frases: paipai;
- Acompanhamento, com o dedo, do que está sendo lido.
- Problemas de compreensão do texto por motivo da leitura ser muito lenta, sem ritmo, sem domínio da compreensão e interpretação.
- Caligrafia defeituosa, com irregularidades no desenho das letras, perda de concentração e fluidez de raciocínio, letra ilegível, leitura decifratória e analítica.

A dislexia é um distúrbio de linguagem, que ocorre no processo de leitura, escrita, soletração e ortografia. Caracteriza-se pela dificuldade em decodificar palavras simples por insuficiência no processo fonológico, é hereditária e congênita e mesmo que a pessoa apresente inteligência adequada para a idade e oportunidades de ensino e aprendizagem, não consegue aprender como as outras. É importante destacar que a dislexia não é doença, mas um distúrbio com uma série de características.

Vicente Martins afirma que uma criança com dislexia não é portadora de deficiência mental, física, auditiva, visual ou múltipla. O dislético, também, não é uma criança de alto risco. Uma criança não é dislética porque teve seu desenvolvimento comprometido em decorrência de fatores como gestação inadequada, alimentação imprópria ou nascimento prematuro. A dislexia tem um componente genético, exceto em caso de acidente cerebral (2003).

Em 1971, Elena Boder e Myklebust propuseram a seguinte classificação com relação aos tipos de dislexia:

1ª) Dislexia disfonética: dificuldades de percepção auditiva na análise e síntese de fonemas, dificuldades temporais, e nas percepções da sucessão e da duração. Exemplos:

- a) trocas de fonemas (sons) e grafemas (letras) diferentes: moto - modo
- b) dificuldades no reconhecimento e na leitura de palavras que não têm significado: duepo, pebape.
- c) alterações na ordem das letras e sílabas: azedo – adezo
- d) omissões e acréscimos: escola – ecola; nem – neim.
- e) maior dificuldade na escrita do que na leitura;
- f) substituições de palavras por sinônimos ou trocas de palavras por outras visualmente semelhantes: infâmia – infância;

2ª) Dislexia disidética: dificuldade na percepção visual, na percepção gestáltica, na análise e síntese de fonemas Exemplos:

- a) leitura silábica, sem conseguir a síntese das palavras: comigo – com – migo.
- b) aglutinações e fragmentações de palavras: fazer isso – fazerisso.
- c) troca por equivalentes fonéticos: vaca – faca.
- d) maior dificuldade para a leitura do que para a escrita.

3ª) Dislexia visual: deficiência na percepção visual; na coordenação visomotora (não visualiza cognitivamente o fonema). Exemplo: m – n

4ª) Dislexia auditiva: deficiência na percepção auditiva, na memória auditiva (não audiabiliza cognitivamente o fonema). Exemplos: gato – bato

5ª) Dislexia mista: que seria a combinação de mais de um tipo de dislexia.

Já para Moojen apud Rotta (2006), é possível classificar a dislexia em apenas três tipos:

1º) Dislexia fonológica (sublexical ou disfonética): caracterizada por uma dificuldade seletiva para operar a rota fonológica durante a leitura, apresentando, não obstante, um funcionamento aceitável da rota lexical; com frequência os problemas residem no conversor fonema-grafema e/ou no momento de juntar os sons parciais em uma palavra completa. Sendo assim, as dificuldades fundamentais residem na leitura de palavras não familiares, sílabas sem sentido ou pseudopalavras, mostrando melhor desempenho na leitura de palavras já familiarizadas. Subjacente a essa via, encontram-se dificuldades em tarefas de memória e consciência fonológica. Considerando o grande esforço que fazem para reconhecer as palavras, portanto, para manter uma informação na memória de trabalho, são obrigados a repetir os sons para não perdê-los definitivamente. Como consequência, toda essa concentração despendida no reconhecimento das palavras acarreta dificuldades na compreensão do que foi lido.

2º) Dislexia lexical (de superfície): as dificuldades residem na operação da rota lexical (preservada ou relativamente preservada a rota fonológica), afetando fortemente a leitura de palavras irregulares. Nesses casos, os disléxicos leem lentamente, vacilando e errando com frequência, pois ficam escravos da rota fonológica, que é morosa em seu funcionamento. Diante disso, os erros habituais são silabações, repetições e retificações, e quando pressionados a ler rapidamente, cometem substituições e lexicalizações; às vezes situam incorretamente o acento prosódico das palavras.

3º) Dislexia Mista: nesse caso, os disléxicos apresentam problemas para operar tanto com a rota fonológica quanto com a lexical. São assim situações mais graves e exigem um esforço ainda maior para atenuar o comprometimento das vias de acesso ao léxico.

Entre as consequências da dislexia encontramos a repetência e evasão, pois se o problema não é detectado e acompanhado, a criança não aprende a ler e escrever. Acontece também o desestímulo, a solidão, a vergonha, implicações em seu autoconceito e rebaixamento de sua autoestima, porque o aluno perde o interesse em aprender, se acha incapaz e desprovido de recursos intelectuais necessários para tal. Pode apresentar uma conduta inadequada com o grupo, gerando problemas de comportamento, como agressividade e até envolvimento com drogas. Como podemos constatar, as sequelas de um distúrbio como a dislexia são as mais abrangentes. Inicia com uma dificuldade de leitura e escrita e acaba com um problema que pode durar a vida inteira, como depressão e desvio de conduta, caso a criança não receba o tratamento adequado.

Tendo em vista que as dificuldades na aprendizagem, causadas pela dislexia, podem causar implicações emocionais e problemas na personalidade, é fundamental que se faça um diagnóstico e acompanhamento adequado que tornarão as implicações emocionais quase inexistentes e a criança mais confiante e segura frente a sua realidade e necessidades.

Todos os indicativos acima listados convergem para um quadro de dislexia. No entanto, a localização do dano na rota fonológica e rota visual/lexical deverá ser investigada em estudo a ser desenvolvido com um neurologista.

Sendo assim, sugere-se também intervenção específica em leitura e escrita com D.S, orientação para sua família e sua professora, bem como, é importante que D.S faça uma consulta a um fonoaudiólogo para que o mesmo avalie a sua percepção além de destacar possíveis lesões nos órgãos fonoarticulatórios que podem ser na musculatura bucal, bochecha, lábio e língua. E, por fim, um psicólogo que aplique testes para saber como está o cognitivo (capacidade de aquisição de conhecimento), e o emocional de D.S. Cabe salientar que é muito delicado para um psicopedagogo fechar um quadro de dislexia isoladamente.

Com certeza o processo diagnóstico não se encerrou ao término da aplicação e análise das provas de avaliação. Certamente, as sessões de intervenção possibilitarão lapidar a compreensão do déficit em leitura e/ou escrita. Este trabalho não esgota a possibilidade de novas investigações por meio de provas e/ou instrumentos recentemente desenvolvidos em

nosso país, que possibilitem a análise pormenorizada de casos de dislexia do desenvolvimento.

3 Considerações Finais

Desde o momento em que a alfabetização passou a ser um dos grandes objetivos da sociedade, a preocupação da comunidade científica tem-se centrado no desenvolvimento de estudos sobre o processo da aprendizagem e, particularmente, da não aprendizagem.

Os problemas de aprendizagem que podem ocorrer tanto no início como durante o período escolar surgem em situações diferentes para cada aluno, o que requer uma investigação no campo em que eles se manifestam.

Nessa ótica, o papel do professor é dirigir um olhar flexível para cada aluno que apresente dificuldades, compreendendo a natureza das mesmas e buscando uma constante instrumentalização, pois há muitos professores que lecionam e não sabem diferenciar o que são distúrbios, problemas e dificuldades de aprendizagem.

Tendo em vista que cada vez mais a escola se defronta com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e que, muitas vezes, trazem consequências irreversíveis, é que se reforça a importância do trabalho do psicopedagogo clínico com a realização de um diagnóstico e tratamento específico.

Conforme a pesquisa de diversos autores, define-se a dislexia como sendo uma dificuldade acentuada que ocorre no processo de leitura, escrita e ortografia. Não é uma doença, mas um distúrbio com uma série de características que foram salientadas neste trabalho. Ela torna-se evidente na época da alfabetização, embora alguns sintomas já estejam presentes em fases anteriores e ocorre mesmo que a criança receba instruções convencionais adequadas, tenha inteligência e oportunidade sócio-cultural.

A aprendizagem da leitura e escrita envolve diversos fatores que devem ser reconhecidos e pesquisados. É de extrema importância que todos os professores responsáveis pela aprendizagem escolar, estejam preparados para perceber quando um aluno é dislético, conhecendo os sintomas da dislexia e, a partir destes, construir um ambiente propício para que a criança portadora de tal distúrbio consiga superar os obstáculos e avançar em sua caminhada escolar.

Num primeiro momento, a intervenção psicopedagógica clínica esteve voltada para a busca e o desenvolvimento de metodologias que melhor atendessem aos portadores de

dificuldades, ou seja, aos excluídos, tendo como principal objetivo fazer a reeducação ou remediação e, desta forma, promover o desaparecimento do sintoma.

A partir do momento em que o foco de atenção passa a ser a compreensão do processo de aprendizagem e a relação que o aprendiz estabelece com a mesma, o objeto da psicopedagogia passa a ser mais abrangente: a metodologia é apenas um aspecto no processo terapêutico. Mais do que tudo, nosso principal objetivo enquanto psicopedagogo clínico é a investigação da etiologia da dificuldade de aprendizagem, bem como a compreensão do processamento da aprendizagem, considerando todas as variáveis que intervêm neste processo. Neste entorno:

A psicopedagogia surge para atender as crianças e adolescentes que por diferentes fatores estão excluídos ou se excluem eles mesmos do sistema educacional. As dificuldades de aprendizagem aparecem especificamente na área da linguagem e/ou cálculo, ou na relação com a aprendizagem, o que contribui para que o aprendiz não consiga acompanhar o processo educacional (RUBINSTEIN, 1991).

Com este trabalho pretendeu-se aplicar os conhecimentos adquiridos durante o curso, bem como, diagnosticar a origem das dificuldades de D.S e encontrar novas formas para auxiliar o mesmo, sua família e a escola. De maneira alguma teve-se a pretensão de ditar soluções, tampouco dar receitas prontas, mas houve a intenção de levantar hipóteses e chegar a conclusões mais precisas. Neste sentido, muitos progressos e conquistas ocorreram desde o início das sessões até o término das mesmas.

Acredito que os problemas de aprendizagem podem ser superados na medida em que pais, professores e escola, preocupados com o bem estar da criança e com a qualidade da educação, caminhem juntos na busca de conhecimentos a respeito deste tema, complexo e instigador que é a dislexia.

Referências

- BOSSA, N. A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002.
- CONDEMARIN, M; BLOMQUESIT, M. **Dislexia, manual de leitura corretiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- DOCKRELL, J; MCSHANE, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- FARRELL, M. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- GARCIA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IANHEZ, M. E; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece:** como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Alegro, 2002.

JOSÉ, E; COELHO, M. **Problemas de aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1996.

KAPPES, Dany et al. **Dislexia.** Disponível em: <<http://www.profala.com/artdislexia18.html>> . Acesso em: agosto 2007.

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

PERFEITO, D. M. **Olhar clínico e sintoma na prática psicopedagógica:** considerações importantes. Disponível em <www.psicopedagogiabrasil.com.br>. Publicado no em 07 dezembro 2004.

WEISS, M.L. Psicopedagogia Clínica: **uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMITES E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA ORTOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS¹

Marisa de Fátima Piovesan Dal Piva²

1 Introdução

O presente trabalho resulta da prática de Estágio Institucional que visava oportunizar ao pós-graduando de Psicopedagogia uma situação para aplicação dos conhecimentos adquiridos durante o curso, proporcionando assim a vivência concreta da relação entre teoria e prática.

Reportar-se para a “psicopedagogia”, é falar de uma área de conhecimento e de atuação dirigida que tem como foco o processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, seu objeto de estudo é o ser cognoscente, ou seja, o sujeito que é capaz de aprender e reaprender, construir e reconstruir. Nesse sentido, a aprendizagem não é estudada pela psicopedagogia no espaço restrito da escola, ou num determinado momento da vida, visto que ocorre em todos os lugares, durante toda a existência do ser humano, sendo por isso muito complexa.

Conforme o artigo 1º do Código de Ética da ABPp:

A Psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que lida com o processo de aprendizagem humana: seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio – família, escola e sociedade – no seu desenvolvimento, utilizando procedimentos próprios da Psicopedagogia.

Portanto, o desafio do psicopedagogo é trabalhar justamente com esta complexidade do ser humano, auxiliando-o e buscando formas de ajudá-lo a constituir-se enquanto um sujeito autônomo, construtor de sua própria história.

Considerando a escola responsável por grande parte da formação do ser humano, o trabalho do psicopedagogo na instituição escolar tem um caráter preventivo no sentido de procurar criar competências e habilidades para solução dos problemas. Com esta finalidade e em decorrência do grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem e de outros

¹ Artigo de conclusão do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia, realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, oriundo de um trabalho realizado com os professores de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Frederico Westphalen, referente ao Estágio Institucional A, pelo Departamento de Ciências Humanas.

² Aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia e graduada no Curso de Pedagogia pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões -URI- Campus de Frederico Westphalen. Professora de Séries Iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Falcon em Frederico Westphalen.

desafios que englobam a família e a escola, a intervenção psicopedagógica ganha, atualmente, espaço nas instituições de ensino.

O estágio institucional realizado numa Escola da Rede Municipal de Ensino de Frederico Westphalen surgiu a partir de um ditado balanceado de autoria da professora Sonia Moojen com a finalidade de verificar o perfil ortográfico de uma turma da escola. Após a realização do ditado e em face da quantidade de erros cometidos, surgiu como queixa da direção e coordenação pedagógica que se realizasse um trabalho voltado para a necessidade que havia sido diagnosticada através do ditado, ou seja, a questão ortográfica.

A partir disso sugeriu-se para cada professor que aplicasse também com suas turmas este ditado e com a 2ª série um ditado diferenciado, para alfabéticos. Diante dos resultados obtidos, constatou-se que as dificuldades ortográficas encontravam-se em todas as turmas, caracterizando-se assim um problema institucional. Surgiu então o desafio de realizar o estágio, tendo como enfoque o tema: “Limites e Possibilidades do Ensino de Ortografia nas séries iniciais”.

O objetivo em hipótese nenhuma era encontrar culpados, tampouco julgar o trabalho que os professores realizam, mas sim buscar alternativas juntamente com a equipe escolar para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos, construindo formas concretas de melhorar este quadro que agrava-se ano após ano, não apenas na referida escola, mas na maioria das escolas do país, visto que é cada vez mais acentuado o número de pessoas que cometem erros ortográficos, chegando muitas vezes até as universidades com dificuldades que poderiam ter sido sanadas no ensino fundamental.

Diante disso, o assunto abordado no presente artigo, enfoca as dificuldades ortográficas, a maneira como os professores trabalham com as mesmas e como encaram os erros cometidos pelos alunos, buscando um olhar diferenciado para estes erros, sistematizando e diminuindo as dificuldades a partir da reflexão sobre as normas de nossa língua.

Tendo em vista a necessidade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema “Limites e Possibilidades do Ensino de Ortografia nas séries iniciais”, realizou-se um estudo minucioso com base no livro “Ortografia: ensinar e aprender” de Artur Gomes de Morais, sendo apresentado e discutido em forma de seminário juntamente com os professores, coordenação e direção da escola.

Já no início do seu livro, Morais demonstra nítida indignação pelo modo como a questão ortográfica é trabalhada nas escolas desde os tempos mais remotos até os dias de hoje.

Segundo o autor, o que falta realmente para a maioria dos educadores é o conhecimento sobre as verdadeiras razões da existência da ortografia, quais os seus objetivos e a forma como deveria ser organizada nas instituições. Somente a partir desse novo olhar será possível educar de uma maneira diferente do que aprendemos, despertando no aluno o desejo em escrever, ou seja, escrever por prazer e não por obrigação, sem ser repreendido por seus erros.

O autor tem o intuito de contribuir para a inovação do processo de ensino - aprendizagem, encontrando as causas do número elevado de fracassos e evasões escolares que vem crescendo progressivamente nas instituições escolares. Conforme Morais, o que está exposto em seu livro não é uma receita mágica, mas sim estratégias para ajudar os educandos na tarefa de “aprender a escrever certo”.

2 O Ensino da Ortografia nas Séries Iniciais

No primeiro capítulo, Morais ressalta a importância de conhecer profundamente o objeto de conhecimento e como pode ser aprendido, caso contrário o professor não terá segurança suficiente para ensinar seus alunos. Nesse caso, o objeto é a ortografia visualizada numa perspectiva de reflexão.

Nesse viés, o autor coloca uma diferenciação essencial entre o aprendizado da norma ortográfica e o aprendizado da escrita alfabética. O aluno compreende a escrita alfabética quando é capaz de ler e escrever seus primeiros textos, mas isso não significa que ele já internalizou as normas ortográficas. Portanto, o aprendizado da escrita alfabética ocorre antes do aprendizado da escrita ortográfica.

Destaca-se também no primeiro capítulo que, infelizmente a escola cobra que o aluno escreva certo sem ao menos criar oportunidades para refletir sobre como escrever corretamente. Nesse sentido, é fundamental que a escola se preocupe menos em avaliar e apontar os erros de ortografia, investindo mais e prioritariamente no ensino das normas ortográficas.

É relevante salientar que a escola precisa estar atenta para os avanços na elaboração e criação de produções textuais, deixando de se prender apenas na censura dos erros ortográficos cometidos pela criança.

“A ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”(MORAIS, 1998, p. 18). Pelo fato de cada região do Brasil possuir suas peculiaridades na pronúncia das palavras é que foi estabelecida uma convenção social para definir uma

maneira correta e única para escrever tais palavras a fim de que todas as pessoas pudessem compreender o significado do que está escrito.

Outro aspecto relevante em seu livro é a questão de que muitas vezes existem regras que permitem saber previamente como se escreve determinada palavra, porém, em alguns casos não há regras para serem aprendidas, portanto, as palavras devem ser memorizadas, principalmente através da visualização. No primeiro caso chamamos de regularidades da língua e o segundo trata das irregularidades da língua.

Portanto, incorporar a norma ortográfica é conseqüentemente um longo processo para quem se apropriou de escrita alfabética. O educador, ao corrigir as produções textuais infantis não deve avaliar apenas os erros de ortografia, visto que há muitos outros aspectos complexos que envolvem a construção de um texto. De forma alguma isso significa que o professor não precise corrigir os erros, mas fazê-lo de uma maneira que faça refletir e internalizar as normas ortográficas.

Nesse contexto, é fundamental despertar a curiosidade nos alunos em desvendar os mistérios da escrita. Para isso, o modo como aprendem deve ser significativo, a criança precisa sentir necessidade em aprender a escrever corretamente, visto que esta é uma exigência da sociedade atual, cabendo a cada indivíduo ser o mais eficiente possível.

Sendo assim, é muito delicado trabalhar esta questão, visto que muitas vezes as crianças ficam traumatizadas pelo resto da vida e criam um desgosto em escrever pelo simples medo de errar, justamente por terem sido discriminadas quando cometeram um erro.

Após definir o que é ortografia e diferenciar o seu ensino da escrita alfabética, o segundo capítulo traz informações sobre como a mesma está organizada e de que maneira a criança aprende essas regras.

Anteriormente já foi mencionado que algumas palavras da norma ortográfica precisam ser memorizadas, enquanto outras podem ser aprendidas, portanto, os erros geralmente parecidos podem ter naturezas diferentes. É essencial que os professores conheçam essas diferenças, visto que erros diferentes devem também ser trabalhados de formas diferenciadas. Torna-se muito mais fácil e eficaz para o professor organizar seu planejamento quando conhece de fato como está estruturada a norma ortográfica.

Entre as relações regulares existem três tipos de regras:

a) Regulares diretas: São trocas letra-som geralmente entre p/b, t/d, f/v, que ocorrem em decorrência do som entre elas serem muito parecidos.

b) Regulares contextuais: Nesse caso, como o próprio nome já indica, é o contexto que vai dizer qual letra deve ser usada.

c) Regulares morfológico-gramaticais: Este aspecto se refere à questão gramatical das palavras que acaba definindo as regras.

Além das regularidades acima citadas existem as irregularidades para as quais não há regras que possam ajudar e dar mais segurança ao aprendiz no momento de escrever. Sendo assim, é necessário utilizar o dicionário e estimular a memória. Entretanto, o professor pode e deve auxiliar o aluno neste processo, fazendo com que o mesmo internalize primeiro as palavras mais corriqueiras através da memória visual.

Em face do exposto, cabe ressaltar que no caso das regularidades da língua é preciso construir as regras junto com os alunos para que haja reflexão e compreensão, visto que a simples “decoreba” não leva a aprendizagem alguma. Em contrapartida, se tratando das irregularidades da língua, sabemos que não há o que compreender, portanto é fundamental que os educadores não se apavorem quando as crianças erram tais palavras, visto que até os adultos às vezes ficam com dúvidas na questão ortográfica quando vão escrever palavras que são raras e pouco utilizadas.

No capítulo seguinte, Moraes retrata de que maneira a criança aprende ortografia. O referido autor faz referência a algumas experiências (ditado, transgressões e entrevistas) que realizou com crianças de classe média e classe média baixa. A partir dessas práticas ficou evidente que, infelizmente, as crianças de escolas particulares tinham um conhecimento ortográfico superior aos da escola pública. Alguns aspectos foram ressaltados pelo autor:

- Quanto maior forem as situações de contato da criança com materiais impressos (ex: dicionário, livros literários, etc) na escola e em casa, menos erros ortográficos ela vai ter.
- Conforme as crianças vão evoluindo de série os erros vão diminuindo.
- Geralmente as crianças de 2ª, 3ª e 4ª série possuem mais dificuldades nas irregularidades da língua, o que é absolutamente normal, visto que elas irão aprofundar essas questões a partir da 5ª série.
- Os alunos com melhor ortografia conseguiram criar mais erros propositais na atividade de transgressão, bem como os alunos com pior rendimento não

conseguiam inventar muitos erros. Não se trata apenas da quantidade de erros, mas o tipo de erro que cometiam. Os alunos que possuíam um conhecimento maior erravam propositalmente justamente nos problemas mais graves da norma ortográfica, ao contrário daqueles de menor rendimento que inventavam erros sem uma explicação lógica, como trocas aleatórias, adição ou omissão de letras.

Na entrevista realizada pelo autor, os alunos demonstraram que o valor e a importância da ortografia em sua vida dependem da maneira como a mesma é vista e trabalhada na escola. Portanto, se a questão ortográfica é encarada como mero recurso para avaliar os erros e que a criança deve conhecer apenas para passar de ano, será praticamente impossível que a mesma compreenda a verdadeira necessidade de saber escrever corretamente.

No entanto, no capítulo 4 do livro mencionado, infelizmente ainda observamos como realidade em muitas escolas que não há o estabelecimento de metas para o ensino da ortografia, sendo que essa questão ainda é pouco explorada, apenas é rigorosamente cobrada em ditados, nas produções textuais, pedindo muitas vezes às crianças que preencham linhas com as palavras que erraram. O erro mais crucial ocorrente nessas escolas é que na maioria das vezes não há uma discussão e reflexão sobre os erros cometidos.

Cabe ressaltar que aprender ortografia é um processo ativo, portanto, o sujeito aprende construindo e não decorando as regras. Porém, as atividades mencionadas acima se preocupam apenas com a verificação do erro, enfatizando apenas a memorização por parte da criança. Por esse motivo, muitas vezes, as crianças pensam que entender a norma ortográfica é saber copiar corretamente o que a professora faz, bem como, acreditam que escrever corretamente é importante para passar de ano.

Todo esse panorama tradicional de ensino pode ser modificado com uma mudança de atitude do professor perante o erro da criança. Geralmente, o professor tenta evitar o erro ou camuflar situações em que o erro possa ocorrer, impedindo que a criança observe palavras escritas erroneamente e reflita sobre elas. Por trás dessas atitudes está a concepção de que a criança aprende naturalmente, com o tempo. Sendo assim, muitas vezes em nome do falso construtivismo deixamos de auxiliar a criança na escrita correta das palavras, tendo como desculpa que é preciso respeitar o erro da criança.

Nesse sentido, Moraes apresenta alguns princípios para guiar o trabalho didático do professor com relação ao ensino da norma ortográfica.

1. É fundamental que a criança tenha na escola a oportunidade de conviver, diariamente, com bons modelos de escrita sobre os quais possa refletir. O autor se refere a esse item como o primeiro mandamento para o desenvolvimento da competência ortográfica. Entretanto, deve haver uma dosagem entre a leitura de bons textos e a produção de textos espontâneos, sempre fazendo a criança refletir sobre as palavras que vê e escreve.
2. O bom ensino precisa levar o aprendiz a elaborar, num nível consciente, seus conhecimentos ortográficos e para que esse propósito se concretize, o professor precisa assumir a tarefa de “semear a dúvida” entre seus alunos. Diante disso, além de responder as dúvidas que os alunos possuem, o professor deve lançar mais dúvidas, questionando-os permanentemente quando estão escrevendo suas produções. Além disso, o autor coloca a ideia de proporcionar atividades em que os alunos possam escrever errado de propósito, ou seja, realizar transgressões intencionais. Com certeza ao realizar a contradição entre o certo e o errado eles irão perceber mais facilmente as razões por tal palavra ser escrita dessa forma e não de outra. O mais interessante e significativo nesse trabalho é o momento em que a criança irá justificar o porquê dos erros inventados. Dessa forma a criança irá tomando consciência e construindo as regras da norma ortográfica.
3. É extremamente necessário que a escola e o professor estabeleçam metas com relação ao avanço na competência ortográfica de seus alunos. Nesse viés, o planejamento deve ser claro e objetivo. Com o intuito de planificar nossa ação nas escolas é preciso saber quando o professor deve começar a ensinar ortografia a seus alunos.

Em face do exposto, Morais (1998, p. 68) escreve: “Penso que o ensino sistemático só cabe quando as crianças já estiverem compreendendo o sistema de escrita alfabética, isto é, quando aprenderem o valor sonoro das letras e já puderem ler e escrever sozinhas.”

Um dos aspectos fundamentais que o autor salienta é que o professor jamais deve omitir respostas ou fugir das perguntas sobre as dúvidas que a criança possui com relação à ortografia. Pelo contrário, ele precisa obrigatoriamente ser honesto e natural, discutindo juntamente com a criança sobre tais questionamentos. O educador deve trabalhar em cima da curiosidade da criança.

Com o objetivo de estabelecer metas para cada turma o primeiro passo é fazer um diagnóstico sobre a realidade da escola e de cada turma individualmente, visto que a heterogeneidade está cada vez mais presente nas instituições escolares.

Contudo, para que este trabalho de construção e planejamento de metas em cada turma repercuta em um resultado positivo e ainda mais eficaz, o mesmo não pode acontecer isoladamente. É evidente que, se todas as turmas da escola trabalharem com o este mesmo propósito, em pouco tempo os objetivos de cada série já estarão claro para todos os envolvidos neste processo.

Outro aspecto bem importante é que se o professor começar a trabalhar com a questão ortográfica desde o momento em que a criança passa a dominar a escrita alfabética, logo, as expectativas para cada turma serão maiores das que atualmente estão estabelecidas em cada nível. Nesse viés, surge o questionamento: Qual deve ser a sequência do ensino ortográfico?

Partindo das análises realizadas pelo autor nos capítulos anteriores, percebeu-se que os alunos sempre terão mais dificuldades em escrever palavras que não possuem uma regra específica, ou seja, que são irregularidades da língua, bem como, será mais difícil para ele escrever corretamente palavras que não fazem parte do seu cotidiano e realidade.

Nesse sentido, o autor propõe que o trabalho com a ortografia inicie com as regularidades da língua, auxiliando o aluno na compreensão das principais regras e consequentemente transmitindo-lhe segurança. Ao mesmo tempo, deve-se trabalhar utilizando palavras corriqueiras, que tenham significado para o aluno e que o mesmo sinta a necessidade de saber escrever corretamente.

É mister ressaltar que em toda a sua obra, o autor salienta: “Os erros, enfatizo, são pistas preciosas para o professor planejar seu ensino, para decidir sobre a sequenciação das dificuldades ortográficas que ajudará seus alunos a superar” (MORAIS, 1998, p. 72).

Nos três capítulos finais, o autor dedica uma atenção especial ao relato e à discussão de alternativas didáticas, já postas em prática, que têm se revelado eficazes.

Portanto, é fundamental que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, visualizando nos erros da criança um índice do que ainda precisa ser ensinado e não um índice de notas que avalia quem sabe e quem não sabe. Neste entorno, ao corrigir as produções de seus alunos o educador deve ter clareza do que considerar como erro, analisando o que é regular, irregular e quais são as palavras de uso frequente que a criança precisa ter memorizado.

Segundo Artur Gomes de Moraes (1998), há ainda alguns aspectos bem importantes que devem ser ponderados com relação ao ensino da ortografia:

- 1º) A reflexão sobre a questão ortográfica deve acontecer permanentemente durante a aula, sem ser reservada apenas a momentos com horário determinado.
- 2º) O professor jamais deve censurar a produção espontânea de textos dos alunos. Pelo contrário, este é um ótimo momento para estimular o aluno a utilizar o dicionário de forma autônoma, bem como, instigar as dúvidas que surgem durante esse processo.
- 3º) O educador deve deixar que as crianças compreendam e expliquem as regras do seu modo, com sua linguagem singular, sem exigir que ela decore os termos das normas gramaticais.
- 4º) Nenhuma atividade tem significado se não tem a finalidade de propor a discussão dos conhecimentos. No momento em que a criança pode verbalizar aquilo que está aprendendo, discutindo com seus pares sobre a escrita das palavras, torna-se capaz de ir formulando seus pensamentos com mais facilidade.
- 5º) É fundamental que a criança registre tudo aquilo que vai construindo, pois este processo faz com que a mesma reflita posteriormente sobre as regras estabelecidas, analisando-as e memorizando-as mais rapidamente.
- 6º) Quando uma atividade é nova em sala de aula, o autor aconselha que seja feita coletivamente, sendo assim, os alunos com maior dificuldade conseguirão realizar com o auxílio dos demais. Posteriormente, é interessante trabalhar em duplas ou grupo pequenos, na medida que isso proporcionará várias discussões entre eles.
- 7º) Por último, o autor salienta que em uma mesma turma os alunos jamais terão o mesmo aprendizado. Dessa forma, o educador deverá sempre criar estratégias diferentes para trabalhar com as necessidades mais específicas de cada aluno. Não existe uma turma que seja homogênea, nem todos os alunos conseguem aprender com a mesma facilidade e por isso todos devem ser respeitados e não discriminados.

Acredita-se fielmente que todos os educadores que se preocupam com a qualidade do ensino deveriam ler este livro, nesse sentido, optou-se em oportunizar o estudo sistematizado do mesmo com os professores, coordenação e direção da escola, posto que o autor apresenta ideias inovadoras a respeito da construção da ortografia que podem auxiliar muito na prática pedagógica dos envolvidos com os alunos da escola em estudo. Artur Gomes de Moraes

apresenta em seu livro uma realidade que infelizmente ainda ocorre nas instituições, que em sua maioria costumam cobrar que os alunos escrevam corretamente sem proporcionar situações para que isso ocorra.

3 Intervenção Psicopedagógica Visando o Redimensionamento das Práticas Pedagógicas no Ensino da Ortografia

Com o intuito de analisar como se dá o envolvimento e comprometimento dos professores com a questão ortográfica em sala de aula, primeiramente realizou-se um questionário com os mesmos a fim de perceber quais são as suas concepções diante desse tema, suas propostas e possíveis dificuldades.

Sendo assim, os professores foram convidados a responder cinco perguntas referentes ao tema em pauta. Estas questões serviriam como base para posteriormente abordar-se a questão ortográfica nas séries iniciais e ter maior clareza de como o quadro de professores visualiza este assunto, qual o grau de importância que depositam na ortografia e o modo como trabalham com a mesma.

Diante da primeira questão, referindo-se ao grau de importância que a ortografia exercia na série em que eles trabalhavam, a maioria dos professores respondeu que a ortografia era fundamental para aprender a ler e escrever corretamente, apenas um professor referiu-se que era importante para a coordenação da escrita, para a leitura, produção de frases e de textos.

No que diz respeito a essa questão, Morais afirma que a comunicação escrita é algo que faz parte do nosso cotidiano e que o uso correto da ortografia é uma questão que jamais deixará de ser cobrada pela sociedade, que de certa forma, exerce grandes preconceitos para com os desprovidos do uso correto da língua falada ou escrita e é enfático ao afirmar: “Penso que, ao negligenciar sua tarefa de ensinar ortografia, a escola contribui para a manutenção das diferenças sociais, já que ajuda a preservar a distinção entre bons e maus usuários da língua escrita (MORAIS, 1998, p. 24).

Além disso, enfatiza que a automatização do ensino ortográfico permite à criança expressar-se melhor no momento de escrever, minimizando assim seu sofrimento em pensar se a grafia das palavras está correta ou não.

Quando questionados sobre a forma utilizada para realizar a correção dos erros ortográficos de seus alunos, alguns disseram que faziam a correção juntamente com o aluno, fazendo-o verificar onde havia errado e corrigindo. Outros faziam o confronto da escrita

errada com a correta no quadro ou nos materiais impressos. Em contrapartida, a minoria mostrava ao aluno onde estava o seu erro, pedindo para o mesmo escrever novamente até acertar.

Em face disso, o autor Artur Gomes de Moraes reforça que é pouco útil corrigir na ausência dos alunos, dando-lhes em seguida as formas corretas e pedindo apenas que as copiem. Além de constituir um fardo para o professor, essa estratégia não leva o aluno a refletir sobre suas dificuldades ortográficas. A correção deve ser feita nos momentos em que a criança está produzindo seus textos, através de indagações feitas pelo educador. O autor considera que “não corrigir”, “nunca revisar” é dizer ou transmitir ao aluno que a correção ortográfica e o aprimoramento da linguagem escrita como um todo não é importante.

Com relação à questão sobre em qual série deveria se iniciar o trabalho com as regras ortográficas, praticamente todos os professores afirmam que o trabalho deve iniciar desde a alfabetização, ou seja, a partir do momento que a criança já sabe ler e escrever, posto que esse é um processo que se estenderá até as séries finais.

Percebe-se diante dessas respostas, total coincidência com as ideias do autor, pois segundo Moraes, a criança deve ter acesso a tudo o que diz respeito a nossa língua, desde os primeiros contatos com o mundo das letras.

Entendo, porém, que a curiosidade sobre questões ortográficas deve ser estimulada e transformada em objeto de discussão eventual sempre que os alunos atentem para as “complexidades” de nossa escrita alfabética, desde a etapa de educação infantil (MORAIS, 1998, p. 68).

Na questão que abordava qual a maneira que os professores trabalham as questões ortográficas em sala de aula, alguns destes responderam que sistematizam através de atividades de completar, ditados, construção de frases, enquanto outros buscam trabalhar a partir de um texto com a realização de atividades e através de pesquisas. Houve ainda quem respondesse que sempre retoma o erro juntamente com a criança procurando mostrar a grafia correta e também fazendo o aluno descobrir onde errou através da comparação das palavras escritas em livros e revistas.

No livro, *Ortografia: Ensinar e Aprender*, o autor faz algumas críticas com relação às atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula e pelos materiais didáticos trabalhados no cotidiano escolar. Enfatiza que as tarefas ou exercícios propostos pelos educadores não permitem que o aluno desenvolva seu potencial cognitivo, sendo que as mesmas não exigem nenhum esforço em fazê-los pensar e muito menos refletir sobre a

questão ortográfica, “Veja-se que nessas “tarefinhas” o trabalho cognitivo ao aluno é muito pobre. Ele é solicitado a preencher lacunas com alternativas que lhe foram dadas” (MORAIS, 1998, p. 54).

Quando foram questionados se a escola em que eles atuam possui um planejamento com objetivos específicos de ortografia para cada série, alguns professores citaram que estes estão inseridos nos planos de estudo, outros responderam que não existe e que seria muito importante definir as metas que se quer alcançar em cada série, alegando que assim o professor teria mais segurança e as dificuldades poderiam ser sanadas com mais rapidez e precisão.

Em face disso, o autor salienta que na maioria das vezes os professores não planejam e nem definem o que querem alcançar com suas turmas até o final de cada ano letivo. Morais reforça a idéia de que se não há metas claras a respeito do que se deseja ensinar, a ortografia continuará sendo um objeto de avaliação e de verificação do que o aluno aprendeu ou não, deixando de ser um objeto de ensino.

Após a análise das respostas chegou-se à conclusão de que realmente os professores sentiam a necessidade de conhecer mais sobre os limites e as possibilidades de se trabalhar com a ortografia, visto que para alguns este assunto não estava claro e nem possuía metas definidas que pudessem orientar o processo de ensino-aprendizagem.

O grupo de professores demonstrou muito interesse pelo tema escolhido, sendo que gostariam de ter mais sugestões de atividades práticas, bem como, ter certeza do que deveriam cobrar de seus alunos em cada série.

A partir disto decidiu-se realizar na instituição, com o intuito de auxiliar os professores e amenizar as angústias percebidas, um seminário envolvendo os mesmos, a coordenação e direção da escola.

O objetivo neste seminário foi teorizar sobre as ideias estudadas a partir do livro de Artur Gomes de Morais, “Ortografia: Ensinar e Aprender”, apresentando o conteúdo do mesmo, contextualizando ideias, sugerindo atividades e planejando com os professores metas de trabalho a serem desenvolvidas em cada turma, em face dos ditados aplicados anteriormente nas turmas.

Após o término do seminário e diante de tantas dúvidas e questionamentos, realizou-se um novo encontro com o grupo de professores e direção, no qual apresentaram-se algumas sugestões de atividades que iriam culminar o trabalho, juntamente com o planejamento

realizado para cada série em que se estabeleceram metas para o ensino da ortografia e sugeriu-se a realização de atividades lúdicas que oportunizassem a compreensão e a internalização das regras ortográficas, melhorando assim a escrita dos alunos.

4 Considerações Finais

Tendo em vista a construção do referencial teórico juntamente com a discussão dos resultados obtidos, após o trabalho podemos visualizar a importância do psicopedagogo estar inserido nas escolas, em face dos diversos problemas que as instituições enfrentam com relação ao processo de ensino-aprendizagem e que muitas vezes acabam sobrecarregando os educadores que lutam e sonham com a transformação da realidade vigente.

Partindo desse pressuposto acredita-se que o psicopedagogo tem a função de observar e avaliar qual a verdadeira necessidade da escola e atender aos seus anseios, bem como verificar, junto ao Projeto Político-Pedagógico como a escola conduz o processo ensino-aprendizagem, como garante o sucesso de seus alunos e como a família exerce o seu papel de parceira nesse processo. Isso explica porque em um primeiro momento realizou-se a observação da instituição, bem como, fez-se o estudo do Projeto Político Pedagógico, ouvindo também as queixas levantadas pela direção da escola.

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria ensinagem (BOSSA, 1994, p. 23).

Nesse sentido, a intervenção que realizada nesta escola da Rede Municipal, juntamente com os educadores e direção, estabelecendo metas e construindo o conhecimento, com certeza serviu para que os mesmos repensassem sobre sua prática pedagógica, revendo alguns conceitos, reafirmando outros e conseqüentemente ajudando o aluno a superar os obstáculos que se interpõem ao pleno domínio das ferramentas necessárias para uma formação integral.

Portanto, a metodologia de trabalho escolhida correspondeu com as expectativas da escola, sendo que o objetivo geral foi alcançado, na medida em que os professores perceberam a necessidade de trabalhar com a questão ortográfica desde a educação infantil, sem recriminar a criança por seus erros, pelo contrário, fazendo-a refletir sobre os mesmos e

percebendo a importância de fazer um planejamento do que quer alcançar com os alunos de cada série.

O principal intuito era fazer com os educadores percebessem que o ensino tradicional pode receber um novo enfoque, com atividades que desafiem mais os alunos e foi isso que realmente aconteceu a partir dos encontros realizados com os mesmos.

Convicta de que o papel do psicopedagogo nas instituições é fundamental, constatou-se que a experiência foi satisfatória, na medida em que os professores se sentiram motivados em refletir sobre o ensino sistemático de ortografia, visto que esta é a principal estratégia para avançar na perspectiva de formar leitores e produtores de textos reais.

Segundo o autor Artur Gomes de Moraes, quando ajudamos nossos alunos a internalizar a norma ortográfica como objeto de conhecimento, ou seja, como uma faceta da língua que ele pode desvelar a partir da reflexão, estamos contribuindo para democratizar o acesso ao mundo da escrita.

O desejo era levar para a escola a discussão de uma nova maneira de tentar ajudar os aprendizes a viver, com mais prazer e sucesso, a tarefa de aprender a escrever certo. Com certeza, o resultado foi muito gratificante, não só pelo fato dos objetivos terem sido alcançados, mas também por ter compreendido o verdadeiro papel de um psicopedagogo institucional.

Referências

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

CÓDIGO de Ética da ABPp. Psicopedagogia on line (1998-2008). Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br>.

KIGUEL, Sônia Moojen. Identificação de crianças disortográficas em sala de aula. **Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo**, n. 7 p. 30-44, abril 1995.

MOOJEN, Sônia. Laboratório de ortografia. **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, n. 12, p. 19-26, dezembro 1986.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998.

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM RELACIONADAS AO LUTO: UM ESTUDO DE CASO ¹

Ana Lucia Gutkoski ²

1 Introdução

Este artigo é resultante de uma experiência prática do Estágio Clínico no Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia para investigar as possíveis causas para a dificuldade de aprendizagem das quatro operações matemáticas, especialmente multiplicação e divisão, em um aluno pré-adolescente, com doze anos de idade, da 4ª Série de uma escola pública, destacando a importância da atuação do psicopedagogo clínico.

O presente estudo justifica-se, assim, como a possibilidade de uso concreto de bases teóricas adquiridas no Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica, possibilitando a reelaboração do conhecimento adquirido ao longo do curso e a vinculação desse conhecimento com a prática psicopedagógica permitindo a prática do olhar e da escuta diferenciados ligados a essa área, incorporando, assim, novas habilidades ao profissional psicopedagogo ao realizar intervenção clínica individual, orientação e contato com a família e escola em relação ao processo de aprendizagem de aspectos evidenciados no diagnóstico e/ou tratamento.

No caso em evidência, a família e a escola alegavam a dificuldade diante do histórico de duas reprovações consecutivas e notas abaixo da média em matemática e geografia. O aluno, por sua vez alegava não saber pensar, tendo consciência de sua dificuldade de aprendizagem, revelando sentir-se incomodado com o fato; além disso, havia a dificuldade de relacionamento com as irmãs, especialmente a mais velha, a confirmação da vivência do luto, ainda, pela família, o sentimento de ausência do pai e a codependência do menino em relação à mãe e irmãs.

A mãe do menino referia que este não aprendia por ser: desatento, muito teimoso e tímido, além de isolar-se em determinados momentos, ressaltando a condição de luto ainda vivida pela família, especialmente por ele, que, quando ocorreu o fato contava com sete anos

¹ Trabalho de conclusão no Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, RS.

² Terapeuta Floral e aluna do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus Frederico Westphalen, RS.

aproximadamente, ressaltando que as dificuldades na aprendizagem tiveram início após a vivência desse trauma.

A escola julgava que, além da falta de atenção da criança, esta era superprotegida pela mãe, que não cobrava dela atitudes responsáveis e nem impunha limites, impossibilitando assim a efetivação da aprendizagem. A professora referiu ainda, a dependência do menino na realização das atividades e a dificuldade para o atendimento individualizado desse, pois na turma havia vinte e cinco alunos, sendo seis com casos semelhantes a ele.

A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa compondo-se de estudos bibliográficos para embasar teoricamente a temática em pauta e a investigação da história de vida da criança, da realidade familiar, escolar e o envolvimento do aluno no processo de apropriação e internalização do conhecimento, bem como seu comprometimento em relação à aprendizagem e posteriormente a avaliação psicopedagógica da mesma, abordando os aspectos afetivo, emocional, comportamental, psicolinguístico, de desempenho escolar, cognitivo e psicomotor.

Para a realização e efetivação do diagnóstico psicopedagógico referido foram realizadas doze sessões, com atividades diversificadas, destacando-se o uso de jogos, quebra-cabeças, sequências lógicas, fábulas e desenhos, além de entrevista com a mãe, a criança e a professora, separadamente, para posterior intervenção psicopedagógica.

Sabe-se da importância das emoções, da afetividade e de interações familiares afetivas sólidas, bem estruturadas e saudáveis, aliadas a um bom raciocínio lógico como condição para que a aprendizagem aconteça, entretanto quando relacionada a uma condição de luto do aprendente, vislumbrando-se como possível causa da dificuldade de aprendizagem, evidencia-se uma nova possibilidade de enfoque e interpretação. Por isso, optou-se por discorrer sobre um dos diversos temas evidenciados, no caso, o luto, considerando-se a relevância do assunto.

Para a reflexão desse tema discute-se inicialmente um panorama geral sobre aprendizagem e respectivas dificuldades, estabelecendo-se relações entre essas e aspectos emocionais, dentre eles o luto, ali envolvidos, bem como os aspectos intrínsecos e extrínsecos envolvidos no ato de aprender, destacando diferentes concepções teóricas, bem como os processos cognitivos da construção do conhecimento sob a perspectiva piagetiana, fundamentação teórica do presente estudo, relacionando-a aos estudos de Jorge Visca, Bowlby e Kübler-Ross.

Porém, antes de ser enfocada a dificuldade, se faz necessário falar sobre o processo de aprendizagem: como acontece e por que surgem as dificuldades e ao que estão relacionadas.

2 Aprendizagem

A aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Assim, aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio interno e externo. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente. Também, dentro dessa ótica, a aprendizagem e a construção do conhecimento são processos naturais e espontâneos do ser humano que desde o início da vida aprende: a mamar, falar, andar, pensar, garantindo assim, a sua sobrevivência. Com aproximadamente três anos, as crianças são capazes de construir as primeiras hipóteses e já começam a questionar sobre a existência.

Nesse sentido, o aprender envolve o uso e o desenvolvimento de todos os poderes, capacidade, habilidades e potencialidades do ser humano sejam físicas ou mentais e afetivas. Também, por ser uma atividade interna, mental e emocional daquele que aprende envolvendo a participação total e global do indivíduo em todos os seus aspectos, inclusive a reação dos alunos aos livros, ao professor e ao ambiente social da escola; além disso, a aprendizagem é intransferível de um indivíduo para outro, assim sendo, ninguém pode aprender por ninguém, envolvendo a singularidade do ser e do aprender.

Aprender é, assim, um processo que envolve mudança de comportamento para que todos os aspectos constitutivos da personalidade do ser aprendente entrem em atividade nesse momento, a fim de que seja restabelecido o equilíbrio vital, rompido pelo aparecimento de uma situação problemática; além disso, é um processo que se realiza através de operações crescentemente complexas e que, em cada nova situação envolve o maior número de elementos numa série gradativa e ascendente. Além da maturação a aprendizagem resulta da aprendizagem anterior, ou seja, da aprendizagem individual, que envolve auto-modificação e evolução, levando o sujeito à progressiva adaptação e integração de sua personalidade ou ao ajustamento social.

A aprendizagem escolar também é considerada um processo natural, que resulta de uma complexa atividade mental, na qual o pensamento, a percepção, as emoções, a memória, a motricidade e os conhecimentos prévios estão envolvidos e onde a criança deva sentir o prazer em aprender. Ainda, segundo Maria Lúcia Weiss, “a aprendizagem normal dá-se de

forma integrada no aluno (aprendente), no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer “dissociações de campo” e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo”. Assim, a aprendizagem caracteriza-se como sendo um processo dinâmico, contínuo, global, pessoal, gradativo e cumulativo. Referindo que Piaget (2000) definiu o conhecimento como sendo essencialmente construção, ao afirmar que:

O caráter próprio da vida é ultrapassar-se continuamente e, se procurarmos o segredo da organização racional na organização vital, inclusive em suas superações, o método consiste então em procurar compreender o conhecimento para sua própria construção, o que nada tem de absurdo, pois o conhecimento é essencialmente construção (p. 409).

Pode-se afirmar, portanto, que o conhecimento não deve ser entendido como exterior ao sujeito, trazido pelo professor, mas sim como um processo dialético que emerge do próprio sujeito, de acordo com suas diferentes formas de agir sobre o mundo. Segundo essa concepção, a aprendizagem passa a ter, além da capacidade de assimilar conteúdos, a capacidade de transformar, ou seja, de construir novas formas possíveis de assimilá-los. A aprendizagem ocorre em função do desenvolvimento, de esquemas e estruturas construídas, que se generalizam conforme se aplicam ativamente às novas formas.

Para que ocorra uma reorganização com novas combinações de elementos retirados do nível anterior, o sujeito utiliza o mecanismo de abstração reflexiva com seus aspectos inseparáveis de “reflexionamento”, como projeção (no sentido de espelhar) sobre um patamar superior do que foi retirado do nível inferior, e de “reflexão” enquanto ato mental de reorganização e reconstrução sobre o patamar superior.

Juntamente com a abstração reflexiva, o mecanismo de generalização tem papel fundamental na elaboração do conhecimento, uma vez que a partir da tomada de consciência o sujeito poderá refletir e projetar em um novo plano decorrente do anterior, generalizando e superando as estruturas anteriores. Dessa forma, os processos de generalização construtiva intervêm junto à abstração reflexiva na elaboração do conhecimento, para reorganização e reflexão sobre a ação, bem como as antecipações e a análise das consequências sobre ela.

A ideia acima está de acordo com a Epistemologia Convergente, proposta por Jorge Visca (VISCA, 1987), o qual diz que, o ser humano aprende ininterruptamente do seu nascimento em diante. Visto que essa teoria fundamenta-se na assimilação recíproca das contribuições das escolas piagetianas, psicanalíticas e da psicologia social, pode-se dizer que a aprendizagem é uma variável dependente dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais que

acontecem simultaneamente em virtude de um processo de retroalimentação constante, influenciada pelo meio, constituído pelo pai, irmãos, avós, como também pelas experiências vivenciais do aprendiz.

A interação e trocas de experiências e o meio familiar inicia-se no momento em que começa a função simbólica caracterizada pelas cinco condutas descritas por Piaget: imitação diferida, jogo simbólico, desenho, imagem mental e linguagem falada - até o momento que a criança começa a sofrer as influências da comunidade, quando estabelece um conceito de mundo que também será influenciado pelas relações com os irmãos, com os avós e com os objetos naturais e culturais.

Os contatos que mantém com a comunidade também lhe propiciam uma aprendizagem a partir da experiência vivida neste meio, como por exemplo, o contato com o significado da escrita e do dinheiro em ações como acompanhar os pais ao supermercado, panificadora, etc. Portanto, cabe aos pais, enquanto integrantes de uma comunidade restrita, estimular uma interiorização de modelos adequados e condizentes com nossa sociedade e realidade. Tais estímulos implicam em conhecimentos, atitudes e destreza diante das situações do dia a dia. Por tais razões o ser humano, a natureza, as relações vividas individualmente estão refletidas num aspecto mais amplo, há uma interligação harmônica com esse todo do Universo, do Cosmos, com suas partes, todos os seres e coisas existentes.

Assim, se algo vai mal no pensar, na expressão e no agir sobre e no mundo, algo está interferindo nesse processo de aprendizagem e é importante refletir sobre isso. Que elementos ou situações desencadeiam um processo de não aprendizagem ou de interferências e dificuldades de aprendizagem? Em que nível uma perda afetiva significativa interfere na aprendizagem especialmente matemática e geográfica?

3 Dificuldades de Aprendizagem - Um Olhar Construtivista

Na atualidade, é cada vez mais recorrente falar em dificuldades de aprendizagem, quando o assunto é a aprendizagem dos alunos nas escolas. Entretanto, tais dificuldades podem estar relacionadas a diversos fatores.

Diferentes perspectivas destacam que as crianças com dificuldades de aprendizagem não apresentam baixa inteligência, mas sim problemas específicos para aprender. Essa caracterização foi apresentada à comunidade científica por Samuel Kirk, considerado atualmente o pai dos estudos nesse campo. Todavia, cumpre destacar que ao definir o termo, o

autor apontava que tais problemas eram provocados, especialmente, por desordens internas ou fatores intrínsecos aos indivíduos.

As dificuldades de aprendizagem raramente têm origem apenas cognitiva; assim não é possível atribuir somente ao aluno o fracasso escolar sendo possível haver algum comprometimento no seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, lingüístico, emocional, (conversa muito, é lento, não faz a lição de casa, não tem assimilação, entre outros) ou desestruturação familiar, sem considerar as condições de aprendizagem que a escola oferece ao aluno, bem como os outros fatores intraescolares ou extraescolares que favorecem a não aprendizagem. É importante a observação e análise do sistema familiar, escolar e social em que o ser aprendente está inserido, além do seu próprio processo de aprendizagem, para ser possível detectar o que pode estar obstaculizando esta aquisição.

Conforme apresentado em Saravali (2005), diferentes perspectivas ora apontam para tendências médicas e orgânicas, ora para tendências psicológicas e pedagógicas, sem, no entanto, haver consenso sobre o que caracteriza uma dificuldade de aprendizagem:

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

Assumindo a perspectiva interacionista-constructivista de Jean Piaget, diferentes autores identificam os problemas de aprendizagem como resultantes de falhas no processo de relação e interação do sujeito com o meio no qual vive, pressuposto básico do interacionismo-constructivista.

Sabe-se que, dentre as dificuldades de aprendizagem que incluem problemas mais localizados nos campos da conduta e da aprendizagem, indicando a presença de perturbações estão a **atividade motora** (hiperatividade ou hipoatividade, dificuldade de coordenação); **atenção** (baixo nível de concentração, dispersão); **área matemática** (problemas em seriações, inversão de números, reiterados erros de cálculo); **área verbal** (problemas na codificação/decodificação simbólica, irregularidades na lectoescrita, disgrafias); **emoções** (desajustes emocionais leves, baixa autoestima); **memória** (dificuldades de fixação); **percepção** (reprodução inadequada de formas geométricas, confusão entre figura e fundo, inversão de letras); **sociabilidade** (inibição participativa, pouca habilidade social, agressividade).

Entretanto, as perturbações são fundamentais na medida em que há compensação pelo sujeito como forma de regulação, ou seja, a reação à perturbação é fundamental para o desenvolvimento, para a evolução. Nesse sentido, uma dificuldade de aprendizagem não é vista como patogenia e sim como um obstáculo que pode estar dificultando este processo.

Uma das possibilidades à disposição do educador e do psicopedagogo para vislumbrar as possíveis dificuldades pode ser encontrada na utilização de jogos de regras que, além de favorecer a construção do pensamento, representam um desafio ou perturbação, e, assim, possibilitam intervenções que maximizam a aprendizagem dos alunos, exercendo papel fundamental no desenvolvimento da criança. Ao jogar, a criança descobre a importância da antecipação, do planejamento e do pensar antes de agir. Por sentir-se desafiada a vencer aprende a persistir, aprimora-se e melhora seu desempenho.

Os jogos de regras serviram de inspiração para muitos trabalhos fundamentados na teoria psicogenética de Piaget, identificando os jogos como importantes auxiliares na compreensão da estruturação cognitiva das crianças e aprimoramento dos processos de construção do pensamento e da aprendizagem.

Neste processo a família e a escola também desempenham papéis fundamentais para possibilitar o repensar e o redimensionar da aprendizagem na escola e na vida. Percebe-se assim, que as explicações para uma não aprendizagem não recaem somente sobre incapacidades cognitivas do aluno; também recaem sobre sua família ou sobre questões emocionais e afetivas, inclusive traumas e luto. Por isso há que se perguntar: quando ocorre a ausência de um dos pares, no caso o pai, como isso é vivenciado pela criança?

Conforme Bowlby (1998), citado por Rachel Schlindwein, no artigo “Aspectos psicológicos da terminalidade, do luto e do morrer” (p. 23), que reações de luto constatadas nas infâncias iniciais vão constituir o luto patológico do adulto e que:

As atitudes da criança variam, seja experimentando o isolamento, o afastamento silencioso ao pranto convulsivo, podendo substituir um objeto amado. Ela sente também remorso e culpa, por não fazer a diferenciação entre ação e desejo. Em contrapartida, ela pode encarar a perda com considerável aceitação. Mas se os adultos, já em estado perturbado, não entenderem a criança e a repreenderem, ela pode intimamente viver seu pesar, resultando futuramente distúrbios emocionais (KÜBLER-ROSS, 1977, p. 23).

E distúrbios emocionais são perturbações que interferem na relação de aprendizagem e interação com o meio social e familiar, pois, uma pessoa quando morre, ao partir, deixa os que a amam em uma circunstância de dor e sofrimento, e nessa ausência dolorosa encontra-se o luto. Essa circunstância de dor e sofrimento pode acompanhar a pessoa pela vida toda,

interferindo em seu modo de se relacionar e se inserir no mundo, quando não elaborado adequadamente. Na concepção Freudiana o processo de identificação com a figura perdida é o ponto principal de sua Teoria sobre o Luto (BOWLBY, 1998), enquanto que pesquisas psicanalíticas frisam a identificação da figura perdida como o mais significativo processo ligado ao luto, onde a identificação é considerada como compensação pela perda sofrida (SCHLINDWEIN, 2001).

Segundo a teoria de Piaget, é importante deixar as crianças seguir seu próprio ritmo, garantindo-lhes quantidade suficiente de experiências não específicas, que se associam ao conhecimento já adquirido e integram-se ao ambiente, construindo-se, assim, a conceituação. Quando isso acontece, a estrutura mental se redefine e torna-se capaz de aprendizagens mais complexas (FERREIRA, 2001, p. 11). Tais aprendizagens envolvem a superação de traumas, inclusive.

Nesse sentido, é viável a posição de Fonseca (1995), ao referir que: para se definir ou mesmo pensar em dificuldades de aprendizagem deve-se adotar uma postura interacional e dialética, ou seja, procurar integrar os déficits no indivíduo, na escola, na família, pois "... as condições internas (neurobiológicas) e as condições externas (sócio-culturais) desempenham funções dialéticas (psicoemocionais) que estão em jogo na aprendizagem humana" (1995, p. 12).

Dessa forma, o ambiente escolar também pode ser ou não estimulante, oferecendo ou não as oportunidades apropriadas para a aprendizagem sendo as ligações afetivas a nível inconsciente bastante relevante.

Nesse sentido, vale ressaltar as contribuições da perspectiva construtivista para as dificuldades de aprendizagem, trazendo referências, sustentabilidade e fundamentação para muitas interpretações, avaliações e intervenções em relação aos problemas para aprender. Identificados os aspectos que poderão estar obstaculizando a aprendizagem, inicia-se o processo de modificação destes obstáculos, inclusive pela atuação do psicopedagogo.

Atuação esta que se diferencia na valorização do que o aprendiz traz e faz em situações de jogos de regras, na manifestação espontânea do fazer lúdico e na pesquisa e consequente construção de situações relacionadas com a leitura de mundo deste aprendiz. O que leva a se interrogar, que tipo de leitura de mundo está sendo feita por esse menino?

4 Aprendizagem da Leitura e da Matemática: Decodificação e Reconstrução do Mundo

A leitura se dá quando há envolvimento do leitor com aquilo que está sendo lido. É abrangente e não se reduz apenas à palavra escrita. “O ato de ler é, fundamentalmente, um ato de conhecimento” (SILVA, 1986, p. 12). Assim, o ato de ler e de ler a linguagem matemática está fundamentado nos atos humanos de compreender, de interpretar e de comunicar a experiência vivida. Onde houver uma perturbação nessas questões, a aprendizagem pode ficar comprometida, especialmente a leitura e o raciocínio.

Com relação à leitura as dificuldades se limitam ao não conseguir compreender e interpretar as idéias de um texto, nem fazer análise e discussão, entretanto ainda assim é possível criar pequenos textos seguindo uma ordem lógica de início, meio e fim.

A leitura matemática do mundo parece ser uma das características da espécie humana, pois para Piaget, citado por Danyluk (1998), as crianças “muito antes de aprender a classificar e a seriar os objetos, já os percebem, segundo certas relações de semelhança e de diferenças” (1995, p. 17). Assim, se o número situa uma pessoa no mundo que a cerca, pensar um problema é matemático?

O estar no mundo envolve perceber e perceber-se em semelhanças e diferenças com os outros e com seus próprios conflitos. Assim, a leitura de mundo e a leitura matemática de mundo (tempo) e a percepção espaço (geográfico) precedem o ler como ato de conhecimento.

O abrir-se para o novo, na perspectiva de situação e atuação no espaço-tempo e ao mesmo tempo promover a resolução de conflitos internos em um contínuo processo de construção, organização e reconstrução é o que envolve o ato de aprender. Entretanto, se a mente está ocupada absorvendo em pensamentos descentrados do assunto, no caso a matemática, a aprendizagem fica dificultada.

Tal descentramento pode ocorrer por vários motivos, dentre eles aulas desinteressantes, desmotivação pessoal, individual, Distúrbio de Atenção com ou sem hiperatividade, dentre outros. Nesse sentido, a vivência de uma situação traumática na infância poderia ser um elemento perturbador da aprendizagem sendo na pré-adolescência, por ser esse um momento de ressignificação de valores e situações conflitantes vividas na infância, revivida.

Para Goleman (1995): “A arte dos relacionamentos é, em grande parte, a aptidão de lidar com as emoções dos outros. As pessoas excelentes nessas aptidões se dão bem em qualquer coisa que dependa de interagir tranqüilamente com os outros; são estrelas sociais.”

(GOLEMAN, 1995, p. 57). O referido autor diz ainda que as pessoas emocionalmente inteligentes, em contraste, tendem a ser assertivas e a expressar suas ideias de um modo direto, e sentem-se positivas em relação a si mesmas; para elas, a vida tem sentido.

Entretanto, quando há alguma interferência, seja ela, de ordem afetiva, emocional, ou mental, o aprendente não consegue simplesmente desvincular-se disso e revela isso não conseguindo associar numeral à quantidade, ler e escrever numerais, realizar adição simples oralmente e por escrito, e também não realizando a multiplicação e divisão e tampouco conseguir resolver problemas simples sem auxílio, porque seu foco de atenção não é a aprendizagem por si mesma. O foco da aprendizagem parece ter estacionado em algum lugar diferente e momento específico (a perda traumática do pai?).

As atividades com a matemática envolvem o uso de habilidades de raciocínio, amadurecimento de emoções, relacionamento, equilíbrio, organização, planejamento. Quando essas habilidades não estão bem estruturadas internamente, o raciocínio é confuso e as dificuldades aparecem. “Os números situam a pessoa no mundo que a cerca!” (FERREIRA, 2001, p. 93). Ou seja, a atuação do ser com o meio depende do grau de vínculos que consegue formar. Se esses vínculos por um motivo não acontecem, as dificuldades, os obstáculos, os entraves se revelam nas emoções não elaborados. Assim, é necessário saber ser para saber fazer.

Nesse sentido faz-se necessário redescobrir o processo de desenvolvimento individual, ou seja, a partir do autoconhecimento perceber o aprendizado da experiência humana culturalmente organizada dentro da escola.

O talento inato que cada ser tem é a porta de entrada para o desenvolvimento dele. Assim, o professor tem como primeira tarefa conhecer em que ponto de desenvolvimento está seu aluno a fim de estimulá-lo adequadamente para que ele possa descobrir-se como ser aprendente e capaz e integrado ao todo, pois nessa aldeia global somos todos, um, ao mesmo tempo em que cada um é um, com emoções e sentimentos diversificados, aos quais o profissional precisa estar atendo para intervir adequadamente.

5 Resultados e Discussão

Pode-se perceber, a partir da anamnese, que existe a consciência da dificuldade de aprendizagem pelo menino, pela reprovação por duas vezes consecutivas na 3ª Série e estar a perigo novamente, demonstrando sentir-se incomodado por estar nessa condição; além disso, a dificuldade de relacionamento com as irmãs, especialmente a mais velha, a confirmação da

vivência do luto, pela situação traumática de perda para toda a família, embora cada um deles reaja à sua maneira: a mãe, triste, porém guerreira para manter a família unida e consistente, a mais velha com agressividade, a mais nova com apatia e o menino também com apatia e possivelmente com dificuldades na aprendizagem revelando que esse sentimento de perda e ausência de diferentes maneiras estão afetando a família.

O menino demonstra o sentimento de ausência do pai, pelas referências verbais feitas ao fato e também pela expressão corporal, mãos trêmulas, corpo curvado, não querer tirar o boné, tímido, retraído, solitário ao recolher-se sistematicamente a um espaço somente seu, a palidez, o fato de parecer ausente e desinteressado do momento presente, não demonstrar grande curiosidade ou interesse pelas atividades, revelando medo de encontrar “professora braba”, o fato de não comparecer sozinho à primeira sessão revelando a dependência referida pela mãe. Algo que está guardado dentro dele e ninguém tem acesso, revelado por seus momentos de isolamento e quietude e porque não, em sua relutância ou sua limitação de raciocínio que se revela nas dificuldades matemáticas.

Nesse sentido, algumas atividades realizadas revelaram-se enriquecedoras na medida em que foi possível avaliar o nível de leitura e atitudes no enfrentamento de novas situações. Entretanto, no seguimento das sessões ficou demonstrado que ele não lia os livros retirados na biblioteca nem os outros com leituras iniciadas e sem continuidade, sendo esse o procedimento normal: iniciar as tarefas e não concluir, a menos que alguém muito atento e próximo o incentivasse ao seguimento e à conclusão.

É como se ele tivesse medo de avançar no tempo e estivesse estacionado num momento, lembrando um gramofone voltando sempre ao mesmo ponto, não permitindo avançar, como se o fato de permanecer estagnado no tempo e limitando-se no espaço lhe devolveria o que, de forma tão abrupta lhe foi tirado, faltando-lhe, assim, base intuitiva e sabedoria para perceber-se como pessoa que, para aprender, precisa acumular e reavaliar experiências do passado, mesmo sendo dolorosas.

Tais afirmações podem ser comprovadas pela reação demonstrada às atividades propostas como desafios, especialmente os jogos de quebra-cabeça com crescentes dificuldades: (de doze, quinze e trinta peças). Numa primeira proposição de jogo, o menino retraiu-se, não quis sequer tentar jogar nem montar um quebra-cabeças com doze peças grandes; em outras situações preferiu dizer que não sabia enfrentar o desafio ou, ainda, preferia jogar sozinho; no prosseguimento das sessões foi percebendo que podia jogar e que era capaz de, ao enfrentar os desafios, sozinho, podia sair-se bem.

No andamento das sessões houve evolução nesse sentido: ao desafio de montar o quebra-cabeça com doze peças inicialmente mostrou-se inseguro, na segunda tentativa conseguiu montar e ficou feliz; nas sessões posteriores foram feitas propostas para a construção, desconstrução e reconstrução de quebra-cabeça com quinze e trinta peças e embora crescente a dificuldade, a cada novo desafio reagia com mais segurança, tranquilidade e até mesmo entusiasmo, descobrindo-se capaz de vencer os desafios e superar as dificuldades daí decorrentes, num processo evolutivo e crescente de seu conhecimento.

No jogo de varetas inventou um jeito diferente de pegar as varetas sem mexer; no jogo de sequências lógicas o fez numa lógica diferenciada, particular.

Quanto aos desenhos, revelam-se geometrizados e especialmente os seres humanos, de tamanho minúsculo e sempre utilizando régua, monocromáticos no início, de cor verde ou amarela, com escassa criatividade, revelando as pedras da construção (o que está faltando para ocupar um espaço vazio?) demonstrando ainda uma falta de base, sem “chão”, sendo a folha explorada apenas parcialmente, de forma horizontal, porém, com grande espaço em branco.

O luto sadio, apesar de característico, pode ser confundido com outras manifestações, por exemplo, a melancolia, o luto patológico, etc. Anna Freud definiu o luto sadio como:

um esforço bem sucedido de um indivíduo para aceitar o acontecido de uma alteração no seu meio externo e a necessidade de fazer mudanças correspondentes sem seu mundo interno e representativo, organizando novamente (com a possibilidade de nova orientação) sua conduta de apego de forma correspondente (BOWLBY, 1998. In: SCHLINDWEIN, 2001, p. 22).

Falta-lhe o pai e a confiança de que ele tem capacidade, preferindo dizer não sei, quando lhe foi proposta alguma tarefa. E, nessas condições revela-se a conduta de apego ao luto, pois a referência à morte do pai, e a situações que mudaram após a morte desse são uma constante. Isso foi percebido também pelo fato de ter preferido jogar sozinho e na maioria das vezes não interagir, revelando uma solidão e um desejo de voltar no tempo. A adolescência por sua própria característica revela conflitos escondidos, aliado a isso ele está “atrasado” em dois anos no ensino fundamental, o que por si só gera tristeza e/ou conflitos. Ressalte-se que:

Para adolescentes, a perda é uma carga demasiadamente pesada para superar, tendo em vista que a adolescência já traz o peso de seus conflitos característicos. Terapeuticamente, busca-se possibilitar que manifestem suas emoções, desde a ira à tristeza (KÜBLER-ROSS, 1997. In: SCHLINDWEIN, 2001, p. 25).

Pode-se dizer que o menino reflete a ausência do pai em tristeza guardada, no olhar marejado de lágrimas, em necessidade não suprida, falta de autoconfiança, no andar curvado e cabisbaixo, na realização das tarefas, deixando-as incompletas; essa lacuna da perda

prematura do pai, ainda o mantém num luto contido, por lhe ter sido tirado seu herói de uma forma tão brusca e traumática, o que possivelmente está interferindo em sua relação com o mundo externo, em suas atitudes presentes e também em sua aprendizagem escolar.

Além disso, o menino, pré-adolescente, não se relaciona muito bem com as irmãs, especialmente a mais velha, tendo excluído-as de sua lista no jogo de memória da família permanecendo apenas a mãe, o pai, tio e tia e avós. Vale referir o que diz Maria Teresa Coelho nesse sentido:

“Para que uma criança se desenvolva bem, ela precisa de um ambiente efetivamente equilibrado, onde ela receba amor autêntico e onde lhe permitam satisfazer as necessidades próprias do seu estado infantil” (COELHO, 2001).

No caso em questão, um dos vínculos mais importantes foi rompido e os que existem na atualidade, no caso a mãe e as irmãs não são fortes o bastante para envolvê-lo e devolver-lhe a segurança e a autoestima necessárias para o seu pleno desenvolvimento como pessoa e como aprendiz. Pode-se afirmar que: “a educação é o ato mais profundo de transformação que existe, porque, nesta interação de sistemas endógenos e exógenos, parâmetros sociais, culturais e grupais se ressignificam” (FERREIRA, 2001, p. 95).

Por isso, o desenvolvimento é tarefa árdua que exige empenho pessoal, por melhor que seja o ambiente. É uma luta interna com o mundo externo, num equilíbrio oscilante. E por isso, todo o ser humano precisa encontrar um lugar a partir do qual elabore seu próprio método pessoal de lidar com as dificuldades e com seus próprios impulsos para assim, praticar a aprendizagem consigo mesmo. Ou seja, buscando superar suas dificuldades internas, encontrará solução para as dificuldades externas que se apresentam; mas o que se revela é mais profundo do que não conseguir realizar adição, subtração, multiplicação e divisão, pois todas essas operações, a nível mais profundo revelam o modo como é feita a interrelação do sujeito com o mundo que o cerca. Para Piaget,

nenhum desenvolvimento é possível senão a partir de certas estruturas prévias que se completam e diferenciam. Sob a influência de determinados fatores, estas estruturas iniciadas se transformam naquelas de que se pretende dar conta (In: FERREIRA, 2001, p. 95).

Quando, no decorrer desse processo algum fato interfere no relacionamento da criança com o mundo e a perda de alguém muito próximo, o luto, é uma delas, a dificuldade na aprendizagem revela-se como uma reação ao fato. É necessária uma dinâmica familiar saudável, uma relação positiva de cooperação, de alegria, motivação e pertencimento, para

que essas primeiras interações sejam desenvolvidas como talentos na escola. Entretanto, quando toda a família vivencia essa condição de luto, como será possível reelaborar esse processo de forma reflexiva, evolutiva e adequada?

A solução para os problemas evidenciados vão depender da percepção que algumas dificuldades de ordem emocional e afetiva podem estar interferindo em outras áreas e situações da vida, necessitando a decodificação, nova construção para, assim, ocorrer a reelaboração e a autossuperação.

No decorrer das doze sessões de investigação realizadas a criança passou por um processo de redescoberta do interesse e da própria capacidade de aprender em evolução gradativa. Os resultados apresentados revelam uma limitação na compreensão e raciocínio matemático com evidência de bloqueio emocional por perda afetiva importante no caso, o pai, na primeira infância. Detectou-se também que o tipo de vínculo do menino com seus familiares, especialmente ligados à perda do pai, ao apego à mãe e à dificuldade de relacionamento com as irmãs gerou uma relação de dependência, que o impedia de avançar nas aprendizagens. Foi encaminhado para aulas de reforço escolar e acompanhamento psicológico, na própria escola onde estuda, com pedido de relatório informativo sobre o progresso das aprendizagens da criança, feito pela professora.

Conclui-se que os dados obtidos são consistentes com a literatura atual que apontam para a possibilidade que bloqueios na memória relativamente à manutenção da atenção, raciocínio lógico, concentração, motivação e aprendizagem decorrem de situações traumáticas e não resolvidas vivenciadas na primeira infância, no caso, o luto, revelando-se fundamental a intervenção psicopedagógica auxiliada inclusive, por outros profissionais nesse caso.

6 Considerações Finais

Considerando que o estudo do processo de aprendizagem humana e suas dificuldades são desenvolvidos pela Psicopedagogia, observando-se as realidades interna e externa, com sensibilidade e perspicácia diferenciada, interrelacionando diferentes campos do conhecimento, procurando compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, orgânicos, familiares, sociais e pedagógicos, em sincronicidade com a teoria e a prática, verificando, ainda, que fatores interferem no processo de aprendizagem, possibilitando situações que resgatem a aprendizagem em sua totalidade de maneira prazerosa, o estudo e o aprofundamento numa teoria como a piagetiana podem auxiliar e muito na formação do psicopedagogo pois ao atuar na clínica ou na instituição, esse

profissional precisa refletir sobre as condições de construção do conhecimento que estão sendo ofertadas aos alunos.

Assim, o que se pretendeu nesta ação foi oferecer algumas idéias para a reflexão daqueles que lidam com a aprendizagem e, conseqüentemente, com as dificuldades de aprendizagem para que aspectos essenciais ao desenvolvimento infantil sejam resgatados e os alunos possam ter uma nova relação com seus objetos de conhecimento, bem como consigo mesmo, num processo de construção e reconstrução de seu próprio entendimento, pois, assim como há diferentes formas de ensinar, há muitas maneiras de aprender, considerando-se os pais como primeiros ensinantes, com quem acontecem as primeiras experiências de aprendizagem.

O talento inato que cada ser tem é a porta de entrada para o desenvolvimento dele. Assim, o professor tem como primeira tarefa conhecer em que ponto de desenvolvimento está seu aluno a fim de estimulá-lo adequadamente para que ele possa descobrir-se como ser aprendente e capaz e integrado ao todo, pois nessa aldeia global somos todos, um, ao mesmo tempo em que cada um é um, com emoções e sentimentos diversificados, para os quais o profissional precisa estar atendo para intervir adequadamente.

Nesse sentido, ainda, é importante e necessário promover a diversificação das situações de aprendizagem e adaptá-las às diferentes especificidades dos alunos buscando responder ao problema didático da heterogeneidade das aprendizagens, voltando-se também à redescoberta do ser em todos os níveis mental, emocional, físico e essencialmente, espiritual.

Enfim, ao final deste trabalho, sabendo que muitas questões continuam abertas à discussão e à pesquisa, conclui-se que, pais, alunos, educadores, pedagogos e psicopedagogos ou pesquisadores, em reflexão conjunta poderão levar a um sentido de integração, de unidade, de pertencimento, de ser o que realmente se é: um ser pensante, sensível e amoroso, integrado ao espaço-tempo, vivenciando os sentimentos de perda como novas possibilidades e aprendizagens, levando em consideração os processos inerentes à construção do conhecimento, bem como os aspectos emocionais subjacentes a esses processos.

Referências

BATISTA, Ana Paula Leão. Adolescência: o que fazer? Como entender?. In: VIRTUS. **Revista Científica em Psicopedagogia Unisul**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão: Unisul, v. 1, jul. 2001.

BOWLBY, J. **Perda: tristeza e depressão**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. O jogo e suas diferentes concepções. **Revista Psicopedagógica**, n. 33, 1995.

DANYLUK, Ocsana. **Alfabetização matemática**: as primeiras manifestações da escrita infantil. Porto Alegre: Sulina, Passo Fundo: Ediupf, 1998, 240 p.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1984.

FERNANDES, Alicia. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensiantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Márcia. **Ação psicopedagógica na sala de aula**. Uma questão de inclusão. São Paulo: Paulus, 2001.

FONSECA, Vítor da. **Manual de observação psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GOLEMANN, Daniel. **Inteligência emocional**. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GREENSPAN, Stanley M. D. **Filhos emocionalmente saudáveis, íntegros, felizes, inteligentes**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

KÜBLER-ROSS, E. **Sobre a morte e o morrer**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MOLCHO, Samy. **A linguagem corporal da criança**. São Paulo: Editora Gente, 2007.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia**: uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SCHLINDWEIN, Rachel. Aspectos psicológicos da terminalidade, do luto e do morrer. In: VIRTUS. **Revista Científica em Psicopedagogia Unisul**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão: Unisul, v. 1, jul. 2001.

TAHAN, Malba. **O Homem que calculava**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

_____. **Matemática divertida e curiosa**. Prof. Júlio César de Mello e Souza. Rio de Janeiro: Record, 1995.

VIRTUS. **Revista Científica em Psicopedagogia Unisul**. Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão: Unisul, v. 2, 2001.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica**: epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

VISCA, Jorge; VISCA, Florencia. **El esquema evolutivo del aprendizaje**. Buenos Aires: Enrique Titakis Servicios Graficos, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

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

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA UNIÃO IMPRESCINDÍVEL¹

Roberta Mainardi²
Rosana Beatriz Manfio Pessotto³

1 Introdução

Com o passar do tempo, a escola, uma instituição recente no processo de humanização, tomou proporções nunca antes imaginadas, pois, a partir do século XX o mundo industrializado exigia cada vez mais trabalhadores bem preparados para operar as máquinas e entender os processos produtivos. Com isso, era preciso pessoas capazes de dominar os conhecimentos necessários nas fábricas, sendo assim homens e mulheres passam a dividir o mercado de trabalho e faz-se necessária a escola desde muito cedo e amplia o acesso a muitos.

Hoje, se tem observado que por um lado, a escola reclama da ausência da família no acompanhamento do desenvolvimento e do desempenho escolar da criança, da falta de pulso dos pais para dar limites aos filhos, da dificuldade que muitos deles encontram em transmitir valores éticos e morais para convivência em sociedade. Por outro, observa-se que a família queixa-se da excessiva cobrança da escola para que os pais se responsabilizem mais pela aprendizagem das crianças, da ausência de um currículo voltado para a transmissão de valores e da preparação do aluno para os desafios da sociedade e do mundo profissional.

Será possível planejar e executar o processo de educação escolar independente da questão familiar? Como trazer a família para participar do processo ensino-aprendizagem na escola? Qual a função social da escola e qual seu verdadeiro papel na sociedade atual? Estas questões merecem um tratamento cuidadoso, que leve em conta aspectos sociais, culturais e legais, que serão aqui abordados.

A família é o primeiro grupo do convívio humano e por isso tem sido, é e será a influência mais poderosa para o desenvolvimento da personalidade e do caráter das pessoas.

¹ Artigo de conclusão do Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Campus de Frederico Westphalen, pelo departamento de Ciências Humanas.

² Roberta Mainardi Professora municipal de séries iniciais e educação infantil, coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Erval Seco e aluna do Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

³ Rosana Beatriz Manfio Pessotto Pedagoga Professora municipal de séries iniciais e educação infantil e aluna do Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Partindo deste princípio, a educação bem sucedida da criança na família é que vai servir de apoio e sustentabilidade à sua criatividade e ao seu comportamento produtivo quando for aluno na escola e ou adulto em sociedade.

2 Escola e Família: Uma União Imprescindível

Se nos reportarmos ao sistema de ensino brasileiro veremos que é recente o ingresso da criança à escola antes dos sete anos de idade, e isso está ligado ao papel da mulher na família: era ela quem cuidava dos filhos até a idade em que eles podiam ser matriculados na primeira série da antiga escola primária. Hoje, raras são as mães que se dedicam apenas ao lar, a esmagadora maioria integra-se ao mercado de trabalho necessitando de instituições que se encarreguem dos cuidados com seus filhos. Nesse sentido, o ingresso prematuro na instituição pode dar-se já aos três meses de vida.

Criar os filhos, educá-los, prepará-los para agir com responsabilidade e segurança no conturbado mundo em que hoje vivemos é uma tarefa tão exigente e desafiadora quanto prazerosa e gratificante.

Considerando que o ser humano aprende o tempo todo, nas mais diversas instâncias que a vida lhe apresenta, o papel da família é fundamental, pois é ela que decide, desde cedo, o que seus filhos precisam aprender, quais as instituições que devam frequentar o que é necessário saberem para tomarem as decisões que os beneficiem no futuro.

Tanto quanto a convivência e o relacionamento familiar são fatores fundamentais para o desenvolvimento individual, a inserção da criança no universo coletivo, a mediação entre ela e o mundo, entre ela e o conhecimento, sua adaptação ao ambiente escolar, o relacionamento com os professores e funcionários da Escola, a convivência com os colegas, são fatores decisivos para o seu desenvolvimento social.

Entender o indivíduo como parte de um sistema, ou todo, organizado, com elementos que interagem entre si, influenciando cada parte e sendo por ela influenciado, traz a compreensão acerca do desenvolvimento humano, contribuindo para a reflexão sobre os contextos familiar e escolar, que tanto podem ser elementos de continência, inclusão e segurança, como fontes de conflitos, com ênfase nas perdas que se podem apresentar no percurso.

Nesse sentido, família e escola são pontos de apoio e sustentação ao ser humano; são marcos de referência existencial. Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais

positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito. A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente. Vida familiar e vida escolar são simultâneas e complementares. É importante que pais, professores, filhos/alunos compartilhem experiências, entendam e trabalhem as questões envolvidas no seu dia a dia buscando compreender as nuances de cada situação, uma vez que tudo o que se relaciona aos filhos tem a ver, de algum modo, com os pais e vice-versa, bem como tudo que se relaciona aos alunos tem a ver, sob algum ângulo, com a escola e vice-versa.

Assim, cabe aos pais e à escola a preciosa tarefa de transformar a criança imatura e inexperiente em cidadão maduro, participativo, atuante, consciente de seus deveres e direitos, possibilidades e atribuições. A presença da família na escola significa cumplicidade entre alunos, pais e escola.

Sobretudo, o objetivo é trazer algumas situações para discutir as múltiplas relações que se estabelecem entre família e escola. Centraram-se questões nos primeiros momentos de inserção da criança nos espaços de Educação Infantil. Porém, quando a *família entrega filhos e a escola recebe alunos* (MEDINA, 2002) muitos sentimentos participam simultaneamente dessas relações. A busca de uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a criança. Além disso, a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que família e escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança.

A escola de educação infantil é o apoio principal da família; é o local que dá aos pais tranquilidade em relação às refeições diárias e cuidados com seus filhos. Mesmo tendo a alimentação e o cuidado como função principal, para as famílias, a escola de educação infantil é vista como *bênção*, lugar onde podem deixar os filhos em segurança enquanto trabalham.

Os pais muitas vezes não sabem o que fazer diante das mais diversas situações do cotidiano, nem todos estão informados sobre as características do desenvolvimento infantil, sobre questões pedagógicas mais específicas e/ou atualizadas. Dúvidas e esclarecimentos cabem à escola que, por ter uma equipe especializada, deveria ter condições de promover debates, ensinar, orientar, trocar informações sobre os mais diversos assuntos de interesse da comunidade escolar. Eles sabem sobre o que acontece na escola, geralmente é através do que os filhos levam para casa como conversas, deveres de casa, desenhos. Mas por que não manter uma correspondência que possa aproximar mais os pais do que está sendo desenvolvido na sala de aula?

No entanto, quando a família coloca a criança na escola, em qualquer idade, e não faz o acompanhamento do trabalho que está sendo desenvolvido, pode gerar em seu filho um sentimento de descaso em relação ao seu desenvolvimento, além do surgimento de várias outras questões.

A criança precisa sentir-se querida, aceita, importante sendo assim, a família é a primeira integradora e o amor, a compreensão, a confiança, os estímulos e a comunicação que permeiam esta relação, são as formas de proteção que a família utiliza para facilitar o processo de integração e participação dos indivíduos nos diferentes grupos sociais da comunidade e da sociedade. É o primeiro grupo a que pertence um indivíduo, e onde ele tem a oportunidade de aprender através de experiências positivas (afeto, estímulo, apoio, respeito ...) e negativas (limites, frustrações, tristezas e perdas); todas elas fatores de grande importância para a formação de sua personalidade. Na imposição de limites deve-se ter muito cuidado com “recompensas”, é um método que implica muito pouco esforço por parte dos pais.

Quando premiamos ou recompensamos a conduta de nossos filhos, estamos condicionando-os a que se "comportem bem" unicamente para receber a recompensa. Não os estamos educando para compreender e internalizar o valor da "boa conduta" e seus benefícios. É claro que no método da colaboração e responsabilidade também existe recompensa. Essa recompensa é muito mais sutil e está no sorriso de aceitação, de orgulho, de carinho, do pai ou mãe quando o filho assume e cumpre algo com responsabilidade, que o faz sentir-se um membro querido da família; o sentimento de pertencer e de ser querido e aceito por suas atitudes.

Segundo Buscaglia, “O papel da família estável é oferecer um campo de treinamento seguro”, onde as crianças possam aprender a serem mais humanas, a amar, a formar sua personalidade única, a desenvolver auto-estima, e a relacionar-se com a sociedade mais ampla e imutável, da qual e para a qual nasceram.

Segundo Oliveira e Bossa:

Ao nosso ver, não compete apenas à escola a função de educar, mas também a família. E se esta hoje tem a sobrecarga da vida moderna (trabalho da mãe além do pai, falta de cuidado substituto para os filhos) é importante lembrar, entretanto, que não é o tempo que se esta junto com os filhos, mas a maneira como se estabelece a relação com eles, o que importa (1994, p. 196).

Durante conversas, podemos observar que realmente muitas famílias pesam assim, mas em contra-ponto a forma da dupla ou até tripla de trabalho de algumas famílias dificultam a relação saudável entre pais e filhos e porque não dizer com a escola. Em muitos casos não

são estabelecidos horários específicos reservados para dar atenção ou fazer um programa com os filhos, e em consequência muitas vezes os limites são dados de maneira negativa e com atitudes compensatórias das culpas que os pais apresentam.

Quando falamos de regras e limites parece nos que isso é a grande salvação para os problemas na escola também na família. Para isso, algumas compreensões merecem respaldo, já que é comum e que todos nós ouvimos algumas vezes que as crianças precisam de limites. Os limites para a autora do livro *Educação Saudável Filhos Felizes* podem ser conceituados da seguinte forma:

Apresentar limites a uma criança nada mais é do que estabelecer regras claras e coerentes.

Estas regras devem funcionar em primeiro lugar como “contratos” de boa convivência em grupo – entendam a família como um destes grupos. A principal característica de uma regra é a possibilidade de ser cumprida e, portanto ela deve ser adequada para a faixa etária da criança, seguida de clareza, de vê ser passada a criança de forma que ela possa compreender o que se apresenta (PRADA, 2007, p. 47).

Entendemos que de certa forma tudo que envolve as aprendizagens da criança atendem também as expectativas que a família tem frente o que os filhos possam “vir a ser”, neste sentido o contato com a família possibilita à escola o conhecimento do conceito que os pais têm de seus filhos e sendo assim acontece a abertura de um caminho que nos leva a tirar algumas conclusões e constatações pertinentes e importantes, frente às expectativas da família.

Seja qual for à idade com que a criança ingresse na escola, o que diz respeito muito mais às possibilidades de organização de cada família, a relação entre os pais e a instituição é questão que precisa ser abordada a partir de duas instâncias: a legal e a real, a desejável e a trajetória que ainda está sendo construída pela escola e família.

A fundamentação para a relação educação/escola/família como um dever da última para com o processo de escolarização e importância de sua presença no contexto escolar é publicamente amparada pela legislação nacional e diretrizes do MEC aprovadas no decorrer dos anos 90, tais como: Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), nos artigos 4º e 55; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), artigos 1º, 2º, 6º e 12; Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10172/2007), que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos

pedagógicos e, ainda, a Política Nacional de Educação Especial, que tem como uma de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizem a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno. Esta vem a ser a instância legal e desejável como explicitaremos logo mais.

Como abordamos anteriormente, hoje os tempos são diferentes e as expectativas de cada segmento também, o que oportuniza a eclosão de conflitos entre o que compete a cada um deles, olvidando por vezes, que ambos desejam a mesma coisa: preparar os alunos/filhos para a vida, para a cidadania.

O que temos ainda hoje é um caminho a ser percorrido, um caminho de cooperação que só será efetivo se os pais compreenderem que à escola não cabe exercer a função moral da família, e se a escola promovesse ações de conscientização junto a essas famílias para que ficasse clara a importância do dever de cada um no desenvolvimento do aluno/filho, e que, embora essa parceria escola e família seja essencial, cada um desses setores deve conservar suas particularidades.

A noção de parceria entre pais e creche constitui o cerne de qualquer programa de participação dos pais na vida diária da instituição e tem sido identificada por muitos autores como um componente essencial da reforma educativa, visando a melhoria da qualidade da escola e a igualdade de oportunidades para todos, incluindo os mais desfavorecidos. A iniciativa, porém, parece ser delegada à instituição, oportunizando o surgimento de laços de amizade, confiança, troca, ajuda e segurança até a cisão do envolvimento com os pais. Muitas vezes, a iniciativa para o envolvimento dos pais com a escola é desenvolvida sem levar em consideração que ambos podem traçar metas semelhantes e que o que uma parte faz pode compensar o que a outra não consegue fazer.

Em suma, as escolas de educação infantil, de uma certa forma precisam continuar servindo à comunidade tanto na perspectiva assistencialista quanto na educativa. O assistencialismo se autojustifica, pois não há maneiras de pensar em educação infantil sem considerar os aspectos básicos do bem-estar da criança de 0 a 6 anos. Desta forma, as escolas de educação infantil, sejam elas de qualquer natureza, devem planejar parcerias para garantir também o atendimento básico de crianças provenientes de famílias de baixa renda (e muitas delas são crianças em situação de risco e vulnerabilidade) e que precisam de auxílio para desempenhar o papel de pais no mais amplo sentido. O assistencialismo não necessariamente inclui o fazer pelos pais, mas promove a instrumentalização destes pais com estratégias de enfrentamento para diversas situações de dificuldade.

3 Metodologia

O referido Estágio Institucional do Curso de Pós – Graduação em Psicopedagogia teve como campo de trabalho a Escola Municipal de Educação Infantil Mercilda Lutz Borella, onde o foco principal foi a problemática acerca da parceria entre escola e família, tendo como clientela os professores deste estabelecimento bem como pais de alunos que se colocaram à disposição, conscientes da importância do trabalho e preocupados com a educação de seus filhos. Nesta trajetória foram realizados encontros para se estabelecer metas a serem seguidas.

1ª Etapa - Exploratória: Nessa fase se realizaram encontros onde ampliamos conhecimentos acerca da Instituição, e buscou-se, junto à direção da escola e corpo docente levantar o foco de trabalho (queixa ou obstáculo) para num segundo momento esclarecer o objetivo da pesquisa.

2ª Etapa - Pesquisa: Neste segundo momento organizamos os demais encontros após percebermos através de desenhos (apêndice B) o nível de conhecimento destes profissionais a respeito do trabalho Psicopedagógico, em seguida esporam suas queixas (apêndice C). Sendo assim, levantamos a situação-problema que foi apontada e que é de cunho psicopedagógico traçando nossas metas de trabalho envolvendo toda a comunidade escolar.

3ª Etapa - Análise: Após definir nosso foco de trabalho e intervenção psicopedagógica, como estratégias buscamos amenizar a situação-problema desenvolvemos atividades que permitam ações de ação reflexão sobre o objeto de estudo e promovam mudanças.

Os encontros se realizaram durante os meses de abril e maio de 2008.

4 Apresentação e Análise dos Dados

QUADRO 1 - 1º ENCONTRO: DIREÇÃO E COORDENAÇÃO (CONVERSA)

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	SUJEITOS PARTICIPANTES
25/03/2008	Conversa com direção e coordenação pedagógica da escola para pedir autorização, conhecer melhor a escola além de iniciar a coleta de dados para o planejamento das ações.	Diretora e Coordenadora Pedagógica

Resultados obtidos:

- receptividade da proposta;

- preocupação frente o papel da escola na sociedade;
- abertas a novas propostas;
- demonstraram preocupação frente ao trabalho (autoajuda à escola).
- olhar positivo para a proposta;
- ansiedade em resolver as lacunas que a escola apresentava;

QUADRO 2 - 2º ENCONTRO: (DIREÇÃO, COORDENAÇÃO, PROFESSORES).

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	SUJEITOS PARTICIPANTES
09/04/2008	Conversa com direção, coordenação pedagógica e professores da escola com o objetivo de levantar as situações-problema e ou queixas através de livre expressão no papel (apêndice B) como saber as informações referindo-se ao Psicopedagogo. Através de desenhos (apêndice C)	Diretora e Coordenadora Pedagógica e Professores

Resultados obtidos:

- algumas queixas levantadas não são de cunho psicopedagógico, mas sim administrativas como: Aquisição de brinquedos, divisão de turmas, recursos humanos, divulgação...
- outras relacionadas com o foco do trabalho como: relação família / escola, que na impressão das educadoras existiam falhas.
- sentimos o grupo durante o trabalho um pouco na defensiva, sem saber se o foco seria a metodologia do professor, tentando achar justificativas para as dificuldades diárias.
- não conheciam o real papel do psicopedagogo institucional.

QUADRO 3 - 3º ENCONTRO: (PROFESSORES, DIREÇÃO, COORDENAÇÃO).

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	SUJEITOS PARTICIPANTES
05/05/2008	<p>Pedimos que realizassem com os alunos um desenho para que sobre o mesmo fosse impresso um convite aos pais para virem a uma reunião (apêndice D).</p> <p>Realizamos os testes educativo e Espaços de Aprendizagem (apêndices E F) Logo após realizamos uma conversa com os professores escrevendo metas a serem seguidas em um contrato de compromisso.</p> <p>Trouxemos um mural intitulado de Espaço Afetivo com o objetivo de reforçar a idéia de estar em constante harmonia e contato com os colegas, mesmo com pouco tempo para isso.</p> <p>Para finalizar deixamos como presente uma caixa de remédio contendo o “Estimulante Pedagógico” (apêndice G).</p>	<p>Diretora e Coordenadora Pedagógica e Professores</p>

Resultados obtidos:

- verificamos que os espaços de aprendizagem têm a mesma importância, apesar da pobreza de detalhes.
- concepções de aprendizagem diferentes.
- dificuldades de definir conceitos importantes a serem colocados no contrato de comprometimento.
- foi frisado várias vezes o dialogo entre (professor e aluno), buscando respostas aos problemas.
- dificuldade em assumir comprometimento.
- durante o trabalho o espaço afetivo e Estimulante pedagógico, o grupo demonstrou-se alegre , satisfeito motivados e estimulados com o trabalho.

QUADRO 4 - 4º ENCONTRO: (PAIS).

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	SUJEITOS PARTICIPANTES
14/05/2008	<p>Mensagem inicial: ESCOLA X FAMÍLIA cada um com seu papel - Içami Tiba.</p> <p>Pedimos que retribuíssem o presente dos filhos, o desenho com outro (apêndice H).</p> <p>Construímos com os pais as suas metas para o contrato de compromisso com a educação de seus filhos.</p> <p>Para finalizar deixamos como presente uma caixa de remédio contendo o “Estimulante Pedagógico” (apêndice G).</p>	Pais

Resultados obtidos:

- houve pouca participação (25 % do total de pais da escola).
- a troca de desenhos com os filhos demonstrou interesse, dedicação e emoções positivas, ilustrando fatos cotidianos de momentos bons, ricos em detalhes de cores.
- dificuldade de definir conceitos.
- dialogo, conversas, trocas sempre verdadeiras.
- percebemos que houve interesse maior por parte dos pais durante reflexões sobre o contrato:

QUADRO 5 - 5º ENCONTRO: (PAIS, PROFESSORES, DIREÇÃO E COORDENADORES).

DATA	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	SUJEITOS PARTICIPANTES
19/05/2008	<p>Construção do boneco de jornal, através dele discutir a importância do trabalho em grupo, além de repensar o resultado da construção.</p> <p>Fechar com pais e professores o contrato de compromisso com a educação das crianças.</p> <p>Construir o tapete de retalhos com o objetivo de durante a construção pontuar pela fala as mudanças nas ações após o trabalho.</p> <p>Finalizar com uma breve avaliação pessoal do trabalho (apêndice I).</p>	<p>Diretora e Coordenadora Pedagógica e Professores Pais</p>

Resultados obtidos:

- durante a construção das partes do boneco nos grupos houve integração e dedicação.
- quando foram juntadas as partes conseguiu-se definir a importância do trabalho coletivo (escola / família).
- na confecção do tapete de retalhos, as falas retrataram alternativas de estar mais presentes e participantes na vida escolar, na rotina e estabelecer uma relação mais forte e próxima entre (pais e professores).
- pedidos da possibilidade da continuidade de um trabalho com as famílias.

5 Considerações Finais

Ao concluir o trabalho, acreditamos que a comunicação entre escola e família, assim como revelada na análise dos dados, parece comprometer uma possível parceria entre eles. Fica claro que a escola de educação infantil não é informada sobre comportamentos e situações vividas pela criança em seu contexto e vice-versa. Desta forma, a relação entre escola e família é entrelaçada por posturas e atitudes que podem trazer prejuízos tanto para a criança como para o funcionamento da instituição. Percebe-se que a atitude dos pais em omitir informações sobre a criança não se reduz, apenas, numa simples defesa dos pais ao que a escola poderá pensar deles, mas como a mesma parece não saber lidar com estas situações encara a atitude dos pais como defensiva e/ou omissa, tomando decisões, excluindo e não

informando aos pais sobre o que acontece na instituição em todos os sentidos (administrativo, pedagógico, social, relacionamentos, desenvolvimento infantil).

Escola e Família não chegam a criar um modelo dinâmico de relacionamento. Os pais se colocam numa posição passiva de favorecimento e gratidão frente ao que a escola de educação infantil lhes oferece (e à sua criança), vendo-se de uma forma não participativa frente ao que acontece com as crianças na escola. Os mesmos acreditam que não têm nada a contribuir para com a instituição em relação à criança e acham o serviço oferecido é "necessário e suficiente".

Diante deste modelo, percebe-se que os pais se autointimidam diante das ações da escola, permitindo que ela desempenhe a sua função de maneira independente e sem questionamento.

Percebe-se que a comunidade não se encontra suficientemente informada sobre como e o que reivindicar para a educação dos filhos. Não estão também devidamente equipados para lutar por uma educação infantil de qualidade e que faça a diferença social que eles almejam para os filhos. O despreparo e a falta de treinamento da equipe da escola em lidar com situações que exijam a presença dos pais parecem dificultar o envolvimento de pais. Os pais, por sua vez, também parecem concordar que estão despreparados quanto a sua participação e contribuição para com a escola, por não saberem se posicionar e responder às demandas da instituição.

Enfim, diante dos aspectos apontados percebemos a importância do psicopedagogo nas instituições de ensino, pois com este profissional integrado na equipe é possível estabelecer relações entre colegas de trabalho, pais e a comunidade escolar, atuando de forma preventiva nas situações de aprendizagem e proporcionando espaços de reflexões, diálogo e trocas entre os envolvidos no processo.

Referências

BOSSA, N.A.; OLIVEIRA V. B. **Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos**. Petrópolis RJ, ED. Vozes, 1994.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90, de julho de 1990. Brasília, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC – SEF, 1998.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 2001.

BUSCAGLIA, L. **Os deficientes e seus pais um desafio aos aconselhamentos.** Rio de Janeiro: Record, 1993.

MEDINA, C. A. de. **Família e mudança.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1974.

PRADA, C. **Educação saudável – filhos felizes.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

DISLEXIA: SERÁ FÁCIL DIAGNOSTICÁ-LA?¹

Jucineia da Silva²

1 Introdução

A dislexia, mesmo tendo recebido grande destaque nos últimos tempos, ainda é uma problemática causadora de dúvidas cruciais no âmbito educacional. As interrogações são imprescindíveis, uma vez que é notável o distanciamento entre os educadores e alguns profissionais da saúde, dificultando a troca de informações entre esses e tornando praticamente impossível o fechamento de um diagnóstico.

O fato é que, quando uma criança apresenta sinais de dislexia, a escola, muitas vezes não sabe como proceder diante de tais sintomas e, aí surgem os “encaminhamentos”, que frequentemente são provedores de retorno. Assim, muitas crianças atravessam uma desconcertante trajetória de “fracasso escolar”.

Por meio desse trabalho, que se manteve fundamentado por uma pesquisa bibliográfica, que proporcionou maiores esclarecimentos acerca da temática em pauta, em especial, direcionada a uma determinada criança, a qual já vem sofrendo com uma dificuldade de aprendizagem, desde o início de sua alfabetização, não dispondo de uma conclusão diagnóstica até o presente momento.

2 Em Busca de um Diagnóstico

Sabe-se que um diagnóstico de dislexia jamais poderá ser fechado por um único profissional, isto é, o processo diagnóstico deve acontecer por meio de uma equipe multidisciplinar. Sendo assim, diversos profissionais deverão usufruir de seus conhecimentos e especificidades para realizar uma mesma descoberta.

Além de passar por uma avaliação psicológica, neurológica e fonoaudióloga a avaliação psicopedagógica é de fundamental importância para a conclusão de um diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, pois é esse profissional que estará desenvolvendo um olhar e uma escuta específica para o processo ensino-aprendizagem.

¹ Artigo Científico, realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, como conclusão do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

² Aluna do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen – Formada em 2008.

Dessa forma o psicopedagogo irá desempenhar o seu trabalho construindo um elo entre os dois ambientes mais vivenciados pela criança: a escola e a família.

O diagnóstico psicopedagógico tenta aproximar e obter informações funcionais e operacionais entre dois sistemas fundamentais para a criança: a família e a escola. Esta tarefa costuma ser realizada durante o próprio processo diagnóstico, comentando e analisando aspectos que possam ajudar no processo da compreensão mútua da tarefa que é realizada em torno do aluno (BASSEDAS, 1996, p. 42).

Então, esses dois meios devem andar juntos para auxiliar da melhor forma possível o progresso escolar de uma criança que precisa vencer fortes obstáculos.

3 Como Proceder Diante de uma Queixa de Dislexia?

Para traçar um perfil da realidade escolar dessa criança, fez-se necessário rebuscar aspectos relevantes de sua vida, desde o início de sua gestação até suas atuais vivências escolares e familiares, visto que as dificuldades de aprendizagem não são oriundas de um único ambiente e, até mesmo não além das influências do meio externo.

Logo tomou-se conhecimento que a criança em questão já apresentou complicações durante sua gestação e principalmente no momento de seu parto. Dessa forma Wilk (2007) salienta que um bebê ao passar por um parto complicado poderá comprometer algum lado (hemisfério) do cérebro, o que acarretará no aparecimento de dificuldades de aprendizagens ao longo de seu desenvolvimento.

A partir de tais informações, surge a possibilidade de uma lesão ocasionada no momento de seu nascimento. Porém partiu-se da queixa apresentada pela escola e, iniciou-se a investigação.

Durante esse processo de diagnóstico descobriu-se ainda, que tal aluno apresenta uma consciência fonológica pouco desenvolvida, aspecto esse que Moojen (2008) acredita que “dificuldade em tarefas que exijam habilidades fonológicas, tais como dividir uma palavra em pedaços e brincar com rimas” (MOOJEN, 2008, p. 171), já são características que servem de alerta para futuros problemas no desenvolvimento da linguagem escrita. No entanto, Garcia (1998), vai um pouco além nessa perspectiva, esse aponta que se a rota fonológica apresentasse deficitária, pode-se até falar em uma “dislexia fonológica”.

Também observou-se através da Bateria Psicomotora que o protagonista dessa pesquisa dispunha de uma lateralidade cruzada o que já indica complicações na aprendizagem da linguagem e, apresenta pouca noção de corpo, bem como a estruturação espaço-temporal.

[...] a estruturação espaço-temporal são os fundamentos psicomotores básicos da aprendizagem e da função cognitiva, dado que nos fornece as bases do pensamento relacional, a capacidade de ordenação e de organização, a capacidade de processamento simultâneo e seqüencialização da informação, a capacidade de retenção e de reauditorização e revisualização, isto é, rechamado do passado e de integração do presente e preparação do futuro [...] (FONSECA, 1995, p. 211).

Eis que ainda encontrou-se mais uma evidência para a causa de sua dificuldade, porém tais indícios não são suficientes para a confirmação de um transtorno como a Dislexia.

Partindo desses indicativos optou-se pela realização de outras atividades que poderiam revelar características presentes em crianças disléxicas. Assim procedeu-se com os testes de nomeação rápida e de identificação e diferenciação de textos e, surpreendentemente a criança realizou tais tarefas com sucesso. Então, o aluno superou esses aspectos marcantes em disléxicos, já que, de acordo com Lanhez e Nico (2002), uma criança com esse transtorno não consegue diferenciar um texto de uma história matemática e possui grande dificuldade em nomeação rápida.

Mais uma vez ressurgem outras indagações a respeito da dificuldade de aprendizagem apresentada pela criança, o que ocasionou no não fechamento de um diagnóstico, em virtude da necessidade desse ser avaliado por outros profissionais.

4 A Importância da Família

Primeiramente os familiares, em especial os pais, devem lembrar-se que o carinho e a dedicação para com seu filho, é tão necessário quanto um acompanhamento profissional. Na ânsia de querer ver o filho progredir, muitos se esquecem do fundamental nessa caminhada da criança. Neste sentido, Lanhez e Nico apontam:

[...] Antes de dar-lhes mais ensinamentos, os pais podem ajudar sua criança sendo mais encorajadores e afetuosos, sobretudo nas coisas simples, como por exemplo, observando se ela vai para a escola com um bom lanche da manhã (LANHEZ, NICO, 2002, p. 99).

Todavia, para que isso ocorra, é essencial que a família esteja suficientemente esclarecida a respeito da dificuldade diagnosticada na criança, para que essa também não se torne uma frustração para a família toda. Caso a família esteja bem orientada sobre o assunto, além de encorajá-la, essa passará a compreender melhor a dificuldade do filho e sentirá maior motivação para buscar outras alternativas para o mesmo.

Aqui é bom frisar que os pais e, até mesmo os professores, não sabem e nem tem condições para fazer tudo, já que todos possuem alguma limitação, mas também nos destacamos em outras áreas e, o importante “é que sejamos reconhecidos por aquilo que

fazemos bem” (LANHEZ, NICO, 2002, p. 103). Então, cabe aos pais, demonstrar as falhas, mas, acima de tudo, ressaltar seus aspectos positivos.

5 E o Trabalho da Escola?

Como já foram citados, os professores não têm condições de fazer tudo, porém é nessa instituição sistematizada (escola), que o ensino da leitura e escrita acontecerá. Por tanto, é esse ambiente que terá que se adequar às necessidades e limitações de seus alunos.

Nesse sentido, reportando-se à dislexia, a organização das atividades escolares deve acontecer de maneira mais diversificada, possibilitando ao aluno estímulos necessários para que esse consiga reter as informações desejadas.

Não espere que uma criança com dificuldades de leitura obtenha toda informação por meio de textos. É importante incluir o uso de filmes, gravações, discos, retroprojetores, ilustrações, debates e outros materiais didáticos (LANHEZ; NICO 2002, p. 110).

Mas, além de utilizar tais recursos, os professores deverão saber que a maneira de lidar com essas atividades, ou seja, as instruções e objetivos pretendidos, também são muito importantes para o sucesso da aprendizagem.

Sobre esse distúrbio, é necessário que a escola passe a promover experiências criativas, dentro de uma “abordagem multissensorial”, pois ao sentir a forma da letra, a criança terá maior probabilidade de gravar sua forma e seu som. “O sentir as letras pode ser ensinado mediante diferentes texturas de materiais como areia, papel, veludo, sabão, etc.” (LANHEZ, NICO, 2002, p. 109). Também é imprescindível que a escola possibilite aos alunos disléxicos a realização de provas orais em vez de provas só escritas, já que para esses as atividades escritas são muito cansativas e jamais deverão ser chamados de preguiçosos.

Os professores deveriam, ainda, tomar maiores cuidados em relação aos trabalhos escritos dessas crianças, que segundo Lanhez e Nico, sempre deverão ter um objetivo e não serem apenas “uma lição de casa” sem qualquer sentido. Os autores, acima mencionados reivindicam também, que os trabalhos avaliados deveriam ter um prazo de entrega maior, para que os alunos possam executá-los ao seu próprio ritmo.

A escola e principalmente cada professor pode fazer muito mais do que isso, esse deve manter-se interessado pela criança exatamente como ela é, elevando assim a sua autoestima, permitindo que essa criança saiba que existe muito mais para se viver do que só a vida na escola e, que independente de suas dificuldades ela terá oportunidades de descobrir e ter sucesso em outras áreas.

6 Considerações Finais

Ao concluirmos o trabalho exposto acima, ficamos marcados pela convicção do quanto é urgente a presença de um psicopedagogo dentro do contexto escolar, tanto para auxiliar no processo diagnóstico de uma dificuldade de aprendizagem, quanto para o auxílio aos professores que trabalham com tais crianças, visto que esses estão visivelmente despreparados para lidar com essas situações.

Constatamos, ainda, a problemática do distanciamento entre os profissionais que trabalham com as crianças que estão em busca de um diagnóstico, tornando-se um agravante para o progresso dessas, que, de certa forma, ficam impedidas de usufruir de um processo de ensino-aprendizagem adequado às suas habilidades e limitações. Pois, sem uma definição diagnóstica fica complicado saber como e com quais materiais trabalhar com o aluno.

Considerando esses relevantes aspectos, percebemos o quanto é difícil conseguir fechar um diagnóstico de dislexia em virtude da necessidade da avaliação dessa equipe multidisciplinar, que na maioria das vezes, não consegue realizar trocas de informações sobre um determinado paciente, que prossegue em uma espera indeterminada.

Outra questão que obteve destaque ao término do trabalho foi a importância fundamental da família na trajetória de vida de uma criança disléxica, isto é, sua participação não se restringe apenas ao processo diagnóstico, mas sim a todas as experiências que esses forem adquirindo ao longo de sua vida, dentro e fora do contexto escolar.

Após tais constatações, para que todas as barreiras sejam vencidas, é necessário que haja muitos esclarecimentos sobre esse distúrbio que vem assombrando não só as escolas, mas muitas famílias.

Referências

BASSEDAS, Eulália; et al. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

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

LANHEZ, Maria Eugênia; NICO, Maria Ângela. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2002.

MOOJEN, Sônia; FRANÇA, Márcio. **Dislexia:** visão fonoaudióloga e psicopedagógica. Apostila trabalhada no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia – URI, 2008.

WILK, Miriam. **O sistema nervoso central:** neurofisiologia motora e integrativa. Apostila trabalhada no curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia – URI, 2008.

A ESCOLA E O PROFESSOR PERANTE O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE¹

Adriana Maria Feltes²
Leila Maria Prichula³

1 Introdução

A psicopedagogia surgiu no século XIX na França, com a necessidade de compreender os problemas de aprendizagem da criança, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, pois a ação psicopedagógica amplia as abordagens e atuações sobre o diagnóstico e interferência na aprendizagem e desenvolvimento do educando.

As contribuições psicopedagógicas vão além das questões relacionadas aos problemas, dirigem-se para duas vertentes: a psicopedagogia terapêutica e a psicopedagogia preventiva. A primeira tem como objetivo reintegrar ao processo de construção do conhecimento uma criança ou jovem que apresente problemas de aprendizagem, enquanto que o segundo tem como meta refletir e desenvolver projetos pedagógicos educacionais que enriqueçam os procedimentos em sala de aula, as avaliações e os planejamentos na educação.

Na instituição escolar a psicopedagogia tem duas funções, a terapêutica voltada para grupos de alunos que apresentam dificuldades na escola, interferindo com o objetivo de reintegrar e adaptar o aluno ao ambiente escolar. A segunda função é auxiliar os pedagogos, orientadores e professores e tem como meta trabalhar as relações entre alunos – professores, reinventando os procedimentos pedagógicos.

Tendo como foco principal de estudo o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade ou TDAH, destacamos que este é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividades, que pode ser de causas genéticas ou um transtorno neurológico que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

¹ Artigo de Conclusão de Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Frederico Westphalen-RS.

² Aluna Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Frederico Westphalen-RS.

³ Aluna Curso de Especialização em Psicopedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Frederico Westphalen-RS.

O objetivo do trabalho realizado no mês de maio do ano de dois mil e oito, numa Escola Estadual de Frederico Westphalen, foi de diagnosticar através da psicopedagogia preventiva e terapêutica, um grupo de aprendentes com sintomas de TDAH, que por meio de atividades lúdicas pode-se observar se o educando era hiperativo ou sofria de déficit de atenção ou algum outro problema de aprendizagem e ao mesmo tempo trabalhando com alguns pontos terapêuticos.

2 Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

Russell Barkley (2002) entende que o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade. Esses problemas refletem na criança o prejuízo na vontade da mesma ou na capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo em ter em mente futuros objetivos e consequências. No entanto, o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, é um transtorno real, um problema real e também um obstáculo real. Este pode ser um desgosto e uma irritação (BARKLEY, 2002, p. 35).

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, que passaremos a chamar pela sigla TDAH, podemos dizer que é um transtorno neurológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida.

Os sintomas do TDAH são desatenção, hiperatividade e impulsividade.

2.1 Desatenção

- a) Não presta atenção a detalhes ou comete erros por descuido.
- b) Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas.
- c) Parece não escutar quando lhe falam diretamente.
- d) Não consegue seguir instruções nem terminar tarefas.
- e) Tem dificuldade em organizar tarefas e atividades.
- f) Evita, não gosta de atividades que necessitem esforço mental contínuo.
- g) Perde coisas necessárias para atividades.
- h) É facilmente distraído por estímulos externos.
- i) Se esquece das atividades diárias.

O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) constitui uma síndrome comum na infância, pelo que é reconhecido como um problema médico-social, sendo objetivo

de extensa investigação quanto a seus determinantes, abordagens diagnósticas e formas de prevenção e tratamento. Caracteriza-se por alterações dos sistemas motores, perceptivos, cognitivos e do comportamento, comprometendo a aprendizagem de crianças com potencial intelectual adequado.

O TDAH é uma síndrome heterogênea, um dos maiores problemas clínicos e de saúde pública que causa grande impacto na sociedade. O TDAH é definido por meio de duas vertentes: a dificuldade para manter um bom nível de atenção e a hiperatividade com impulsividade.

O diagnóstico deve ser fundamentado no quadro clínico comportamental, uma vez que não existe um marcador biológico definido para todos os casos de TDAH. Não pode ser feito por teste terapêutico com psicoestimulantes, pois sabe-se que mesmo crianças com TDAH respondem a essas medicações com melhora da atenção e concentração.

Para o tratamento de TDAH é necessário um manejo completo, multifatorial e interdisciplinar, em que deve ser avaliado cada fator específico envolvido no caso: sintomas predominantes, nível de desenvolvimento, sexo, idade, ambiente familiar, ambiente escolar, nível social. Não há uma única abordagem terapêutica que seja comum a todos os casos.

Em estudos realizados com crianças com TDAH percebe-se que elas têm maior curiosidade física durante suas brincadeiras, manipulando objetos, trocando um objeto ou brinquedo por outro com maior frequência. Já as crianças sem TDAH da mesma idade, entretanto, mostraram uma curiosidade mais verbal ou intelectual. Falaram mais alto a respeito do objeto ou brinquedo, descreveram inúmeros aspectos diferentes sobre o brinquedo que julgaram interessantes, deram formas para que o brinquedo fosse utilizado nas brincadeiras, inventaram histórias envolvendo o brinquedo. Desta maneira, as crianças sem TDAH passaram mais tempo com um brinquedo.

O brinquedo possui muitas características dos objetos reais, mas pelo seu tamanho, pelo domínio que a criança exerce sobre ele, pois o adulto outorga-lhe a quantidade de algo próprio e permitido, transforma-se no instrumento para domínio de situações penosas, difíceis, traumáticas. Além disso, o brinquedo é substituível e permite que a criança repita, à vontade, situações prazerosas e dolorosas que, no entanto, ela por si mesma não pode reproduzir no mundo real.

Por meio da atividade lúdica, a criança expressa seus conflitos e deste modo, podemos reconstruir seu passado. Esta é uma prova convincente de que o brinquedo é uma das formas de expressar os conflitos passados e presentes.

A criança que brinca, investiga e precisa ter uma experiência total que deve ser respeitada. Se um adulto interfere ou interrompe sua atividade lúdica, pode perturbar o desenvolvimento da experiência decisiva que a criança realiza ao brincar.

A criança que brinca tranquila, com imaginação, dá uma prova de saúde mental, ainda que apresente muitos pequenos sintomas que angustiam os pais.

A entrada na escola modifica o mundo do brinquedo. As letras e números convertem-se em brinquedos para as crianças. Com a aprendizagem escolar aparecem novos jogos em que se combinam as aptidões intelectuais e a sorte. Muitas vezes o sucesso será decidido pela atenção e concentração com as quais a criança joga.

Segundo estudos realizados com crianças com TDAH, as mesmas pareceram mais propensas a desviar o olhar quando envolvidas em uma tarefa de leitura, no entanto, a diferença entre os grupos foi maior em relação ao tempo em que elas se distraíram com o evento, sendo uma méTDAH e 5 segundos para as outras crianças. Desta forma percebe-se que para as crianças sem TDAH é mais fácil retornar à tarefa após distrair-se do que para as crianças com TDAH.

Crianças com TDAH são três vezes mais propensas a ter, no mínimo, quatro ou mais acidentes sérios se comparados a crianças sem TDAH. Elas também são, aproximadamente, duas vezes mais propensas a apresentar traumas requerendo suturas, hospitalização ou grandes e dolorosos procedimentos, se comparadas a um grupo de criança-controle.

A falta de controle dos impulsos também explica porque os adolescentes e os adultos com TDAH têm uma maior probabilidade de correr riscos ingerindo bebidas alcoólicas, fumando cigarro e usando drogas ilegais, ilícitas.

A impulsividade observada no TDAH também pode explicar porque os adolescentes e os adultos jovens com TDAH têm maior dificuldade para controlar o dinheiro e o crédito. A impulsividade nas pessoas com TDAH não está limitada a suas ações, pois afeta também o pensamento. É evidente que aqueles com TDAH acham mais difícil concentrar-se em seu trabalho e inibir o pensamento que não se relaciona à tarefa em mãos.

Crianças com TDAH também são muito mais propensas a responder a coisas ao seu redor em qualquer situação, quando comparadas a crianças sem TDAH da mesma idade.

A essência do TDAH é um problema de falta de inibição de comportamento, portanto crianças com TDAH sofrem de uma incapacidade em seguir completamente instruções e em aderir a regras se comparados a outras de sua idade. Frequentemente crianças com TDAH acabam ficando “fora do ar” ou se engajam em atividades não relacionadas às que foram solicitadas a fazer. A maioria das crianças com TDAH possuem inteligência de média a superior, sua incapacidade de produzir um trabalho aceitável de forma consistente deixa as pessoas a sua volta perplexas.

Podemos perceber até então que a capacidade de parar, pensar, planejar e agir bem como de sustentar a ação face à distração, sendo isso que a maioria de nós faz para ajudar a controlar nós mesmos, é um problema para as crianças com TDAH. Portanto, os problemas das crianças com TDAH não se originam da falta de habilidades, mas da falta de autocontrole. Pode-se dizer então que o TDAH não é um problema em relação ao que uma criança sabe fazer, e sim é um problema relacionado ao fazer o que a criança sabe.

Cientistas nos mostram que há fatores neurológicos, ou seja, cerebrais que contribuem para o autocontrole e a vontade, que estão aliados com o aprendizado e a formação. E quando esse sistema cerebral funciona de forma inapropriada ou se torna danificado, os níveis normais de autocontrole e de vontade se encontram alterados. As pessoas com TDAH, têm um problema de base biológica de autocontrole e de execução de sua própria vontade. Ter TDAH é ter uma deficiência de desejo e em consequência, um futuro duvidoso. O TDAH, ainda apresenta um problema relacionado à capacidade de uma pessoa em inibir suas respostas.

As pessoas com TDAH estão, também, menos preocupados com o futuro. Por não perceberem eventos que se aproximam, seguem a vida em ziguezague, de crise em crise.

Em relação ao déficit neurológico na capacidade de inibir o comportamento, aqueles com TDAH não apenas não veem o que se apresenta à sua frente, à frente dos outros, como também não conseguem ter um desempenho tão bom quanto o daqueles que não tem TDAH. Pessoas com TDAH têm dificuldades em situações nas quais precisam ser frias, calmas, não emocionais e objetivas. Sendo assim, crianças com TDAH se comportam e pensam como crianças de idade semelhante sem TDAH enquanto fazem uso da medicação. Utilizando a medicação são capazes de mostrar autocontrole, direcionando seu comportamento para o

futuro. Pessoas com TDAH são insensíveis às consequências de suas ações, têm problema em conectar consequências com seus próprios comportamentos devido ao atraso do tempo entre o comportamento e a consequência. Por isso, para ajudar os portadores de TDAH, devemos nos tornar mais responsáveis, buscando planejar consequências mais imediatas, frequentes e salientes do que normalmente fazemos em qualquer situação. Desse modo, podemos ajudar a compensar o déficit, para assim viver uma vida mais normal e funcional.

2.2 Hiperatividade e Impulsividade

- a) É inquieto, fica com mãos e pés se mexendo, constantemente, quando sentado.
- b) Dificuldade em permanecer sentada.
- c) Pula, corre, sobe em coisas, em situações inadequadas.
- d) Tem dificuldade em brincar ou se engajar em atividades de lazer de forma quieta.
- e) Está “pronto para decolar” ou age como se estivesse “ligado a um motor”, ou seja é muito agitado.
- f) Fala excessivamente.
- g) Responde de forma intempestiva, antes que a pergunta esteja completamente formulada.
- h) Tem dificuldade em guardar pela sua vez.
- i) Se intromete ou interrompe os outros em conversas ou jogos.

O TDAH na infância de maneira geral está associada a dificuldades na escola e no relacionamento com as demais crianças, pais e professores. Essas crianças são vistas como “avoadas” e “estabanadas”.

Os meninos tendem a ter mais sintomas de hiperatividade e impulsividade que as meninas, mas ambos são desatentos. Crianças e adolescentes com TDAH podem apresentar mais problemas de comportamento, como por exemplo com regras e limites.

2.3 Causas do TDAH

Já existem vários estudos que demonstram que o que indica que o transtorno não é secundário a fatores culturais, o modo como os pais educam ou resultado de conflitos psicológicos. Estudos mostram que os portadores de TDAH tem alterações na região frontal e as suas conexões com o resto de cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies, e é responsável pela

inibição do comportamento, pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento.

O TDAH tem várias causas. Como por danos na porção frontal do cérebro de uma criança em desenvolvimento. Outro fator de estudos são os acidentes naturais que envolvem a causa. Sendo crianças que sofreram doenças que afetaram o cérebro ou crianças com cortes profundos na cabeça ou outras lesões neurológicas. E uma terceira fonte de evidência de uma agente causador é determinada diretamente em animais. Como a exposição do feto ao álcool durante a gestação pode causar hiperatividade.

Determinadas substâncias químicas parecem alterar certas regiões que são hipoativas e hipodesenvolvidas nos portadores de TDAH. O maior interesse está referente ao meio ambiente e à hereditariedade.

2.3.1 Agentes do meio ambiente:

Substâncias consumidas durante a gravidez, que contém a nicotina do cigarro e bebidas alcoólicas ingeridas, são as causas significativas de anormalidades de desenvolvimento no núcleo caudado e regiões frontais do cérebro. Evidências científicas mostram que a exposição ao fumo está relacionada a um maior risco de problemas de comportamentos semelhantes àqueles de portadores de TDAH.

Também pesquisas demonstram que crianças nascidas de mães alcoólatras têm maior possibilidades de apresentar problemas de comportamento como hiperatividade e falta de atenção. Pois a quantidade de álcool ingerida pela mãe durante a gravidez parece estar diretamente ligada ao grau de risco de falta de atenção e hiperatividade nas crianças entre quatro e seis anos.

Da mesma forma, sabemos que mulheres adultas com TDAH consomem mais bebida alcoólica que outras mulheres. Também sabemos que o TDAH tem maior chance de ser herdado.

A exposição ao chumbo também está relacionada a maior risco de comportamento hiperativo e desatenção. Pois crianças com um nível significativo de chumbo são classificadas pelos professores como distraídas, impulsiva, desatentas e hiperativas. O nível moderado leva à lesão do tecido cerebral.

2.3.2 Hereditariedade e TDAH

Um dos fatores específicos que é herdado no TDAH inclui-se a tendência a problemas de desenvolvimento do córtex frontal do cérebro. Os genes parecem ser responsáveis não pelo

transtorno em si, mas por uma predisposição ao TDAH. A prevalência da doença entre os parentes das crianças afetadas é cerca de 2 a 10 vezes do que a população em geral.

Também existe maior incidência de depressão, transtorno bipolar, e abuso de álcool e drogas nos familiares de um portador de TDAH.

2.4 Qual o Conhecimento do Professor sobre o TDAH?

A grande maioria dos professores são desinformados sobre TDAH ou não estão atualizados quanto ao conhecimento do transtorno e seu controle. Percebe-se que poucos professores têm fraca compreensão sobre curso, resultado e causas deste transtorno.

O TDAH é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelas escolas, inclusive, pelo fato de ser ainda um tema pouco fundido, não tendo a escola muitas informações. A falta de informações sobre o que realmente seja o TDAH leva a escola muitas vezes a cometer sérios erros quanto aos métodos que utiliza tanto no diagnóstico, quanto no modo de lidar com essas crianças.

Diagnosticar o TDAH não é tão simples, requer uma observação minuciosa de que muitas vezes começam nos primeiros anos de vida da criança e se estende na fase adulta.

2.5 Como Trabalhar com um Aluno com TDAH

Para melhorar a qualidade de vida e garantir um aproveitamento escolar satisfatório para uma criança com TDAH, o colégio e família precisam trabalhar juntos. Tanto os pais, quanto os professores, orientadores educacionais e o médico/psicólogo que acompanham a criança devem manter um contato.

- Os professores devem ter disposição e flexibilidade para ajudar os alunos com TDAH a contornar o problema.
- Alternar métodos de ensino, evitar aulas repetitivas e ter paciência.
- A criança com TDAH têm dificuldades de monitorar seu comportamento. Por isso é fundamental que na rotina de aulas o professor deixe as regras de conduta bem claras e explícitas.

Não basta termos um diagnóstico adequado e nem a escola propor-se a adequar estratégias metodológicas para que a criança ou o adolescente consigam aprender e se instrumentalizar academicamente.

É necessário reunir-se, para conversarem, os profissionais que atendam a criança, a família e os professores e coordenadores pedagógicos da escola na qual frequenta, para que seja traçado, para cada caso, uma linha de ação em termos de responsabilidades da escola, família e profissionais que lidam com a criança. O que deve-se ter é a coerência entre as diferentes propostas e possibilidades concretas de se realizar o que se propõe.

A escola assumindo o papel pedagógico do processo, respaldada pelos profissionais que atendem a criança e validado pelos pais. E os pais montam estratégias domésticas, orientados pelos profissionais e validados pelos professores. E aos profissionais cabe traçar objetivos que atendam as demandas dos pais e professores, sendo que todos devem se reunir para avaliar a evolução e reprogramar estratégias.

Portanto para cada criança ou adolescente deve-se estabelecer uma estratégia diferente que esteja de acordo com os objetivos e queixas dos pais e professores. Vale salientar que não existe receita e nem uma proposta de comece por aqui, mas sim cada criança, individualmente.

Compreendemos que o grande objetivo da escola e da educação é construir sujeitos aprendizes, autores de sua vida e residentes para promoverem aprendizagens e enfrentarem suas dificuldades.

Temos que nos reunir, com postura de parceria de modo que todos se voltem ao ajustamento dos procedimentos que viabilizem o desempenho acadêmico e social das crianças que apresentem dificuldades na sua aprendizagem. Entende-se que uma família ou uma escola que tem uma criança ou adolescente com TDAH não tem um problema, mas sim uma situação para administrar. E se isto não for encarado com seriedade, competência e sensibilidade, pode vir a se tornar um transtorno em suas vidas.

O que se propõe é uma avaliação psicopedagógica e o planejamento de uma intervenção multidisciplinar, pautada no compromisso de promover desenvolvimento, auto-estima e condições de maturidade emocional para resolver problemas e amadurecer o ser Cognoscente.

2.6 Reflexão Psicopedagógica sobre Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade e Insucesso Escolar

A psicopedagogia ocupa-se do aprendiz em seu processo de aprender e de ensinar, levando em consideração as realidades objetivas e subjetivas que habitam o entorno da criança e do adolescente. Leva-se em conta também o conhecimento em sua complexidade e

numa dinâmica em que os aspectos afetivos, cognitivos e sociais se complementam. Desta maneira, não apenas o desempenho escolar interessa, mas todas as relações de aprendizagem que a criança ou o jovem estabelece. E esse conjunto dimensiona e caracteriza a queixa.

Tendo, pois, como objetivo de estudo o ser cognoscente e todo o seu universo relacional, a psicopedagogia se estrutura como interdisciplinar tomando para si a tarefa de não reduzir o aprendiz em compartimentos estanques, ou ainda, não supervalorizar determinados acontecimentos em detrimento de outros. Ao fazermos uma avaliação diagnóstica não é suficiente conhecer em qual patologia foi “enquadrado” e sim como ele se comporta e vem desenvolvendo ao longo de sua vida, qual o significado desses sintomas em sua família como a escola entende e acolhe as manifestações da criança e, para finalizar se a família e a escola estão realmente mobilizadas para acabar com as queixas.

Compreende-se que o objetivo da psicopedagogia é ajudar no acomodar da realidade da criança a sua prática de aprendizagem, favorecendo uma ponte entre a criança e o conhecimento. Investigar e considerar como ela aprende, o que ela aprende e quando a mesma não aprende, e por que não aprende, pesquisando também o seu prazer de aprender

Alicia Fernandez afirma que:

Entre o ensinante e a aprendente abra-se um campo de diferenças onde se situa o prazer de aprender. O ensinante entrega algo, mas para poder apropriar-se daquilo o aprendente necessita inventa-lo de novo. É uma experiência de alegria, que facilita ou perturba, conforme se posiciona o ensinante. Ensinantes são os pais, os irmãos, tios e demais integrantes da família, como também os professores e os companheiros na escola (FERNÁNDEZ, 2001, p. 29).

Para cada demanda, tem-se uma necessidade diferente e uma possibilidade de envolvimento com maior ou menor comprometimento com a criança e seu desenvolvimento. A diferença se a queixa se concentra na preocupação dos pais com o futuro de seus filhos, ou se a queixa tem por interesse o bom andamento das avaliações escolares.

Desta forma nos interessa não apenas se a criança sofre de um transtorno, déficit ou uma síndrome e sim também quem são os ensinantes dessa criança. Este é um dado fundamental para projetar um plano de ação que se estenda à família, à escola e aos outros profissionais que estejam envolvidos no processo.

3 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Dentre os resultados obtidos através das atividades realizadas com 8 alunos, a partir da queixa da escola, percebeu-se a importância do psicopedagogo na instituição escolar. Sabe-se

que na prática diagnóstica é importante levar em consideração alguns aspectos que estão ligados às três perspectivas de abordagem do fracasso escolar, como o aspecto orgânico, cognitivo e emocional.

Todo diagnóstico psicopedagógico, é uma investigação, pesquisa do que não vai bem com o sujeito em relação a conduta esperada. Considera-se relevante fazer alguns apontamentos sobre a psicopedagogia na instituição escolar e sua real contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, a qual atua a partir de dois enfoques: um deles diz respeito à atuação psicopedagógica com o grupo de alunos que manifestem dificuldades na escola, procurando por meio de ações e estratégias diferenciadas daquelas realizadas no espaço da sala de aula, reintegrá-los e readapta-los ao ritmo escolar, respeitando suas necessidades e ritmos próprios, descobrindo e valorizando sua potencialidades.

A área da psicopedagogia vê a aprendizagem como um todo e como um processo e valendo-se assim do contexto e das possibilidades de se realizar um trabalho foram realizadas atividades psicopedagógicas, onde se devolveu o resultado obtido à professora da turma com as possíveis atividades que poderiam ser realizadas para auxiliar na prática pedagógica.

Procurou-se através da prática realizada fazer um diagnóstico de cada aluno para que suas angústias que muitas vezes não sabem o que fazer.

O uso de situações lúdicas é uma das possibilidades de se compreender, o funcionamento dos processos cognitivos e afetivos-sociais e suas interferências na aprendizagem do educando. Sendo então por meio das atividades lúdicas desenvolvidas em que houve uma melhor espontaneidade das crianças em realizar as tarefas propostas. Pois ao se abrir um espaço para brincar durante o diagnóstico, está se possibilitando um movimento da cura, portanto brincar é saudável. Desta forma rompe-se a barreira entre o diagnóstico e o tratamento, sendo assim o mesmo passa a ter um caráter terapêutico.

3.1 Resultados dos Acompanhamentos

A seguir elencaremos os resultados de cada aluno que foram obtidos a partir das atividades realizadas, bem como a queixa e também possíveis recomendações que podem auxiliar e ser trabalhadas pelo educador.

Aluno A: Foi encaminhado por suspeita de hiperatividade e falta de atenção. O aluno, durante as sessões, mostrou-se receptivo no desenvolvimento das atividades, participativo, atendendo às regras dos jogos em geral, não apresentando transtorno de aprendizagem. Outro

aspecto que se percebeu é que há um distanciamento entre aluno e professor. No entanto recomenda-se aproximação do professor com o aluno, mudança de lugar na sala de aula, devendo ficar perto do professor e este se dirigir constantemente ao aluno.

Aluno B: Encaminhado por suspeita de hiperatividade e falta de atenção. O mesmo não foi receptivo nas atividades, não as realizando e não atendendo às regras dos jogos. Apresentou falta de atenção e concentração. Percebeu-se, através das atividades, dificuldade de socialização com colegas e a professora. Desta forma recomenda-se inscrição em uma escolinha de futebol ou capoeira, esportes que possuem regras definidas, envolvimento em trabalhos de grupos e ainda sugeriu-se a continuidade do trabalho psicopedagógico.

Aluno C: Encaminhado com a queixa de falta de atenção. De modo geral atendeu às regras dos jogos, participativo, somente apresentou falta de interesse na realização das atividades, não sendo considerado um déficit de aprendizagem, e também se notou a falta de autoestima por parte do educando. Recomenda-se então trabalhar com atividades que elevem a autoestima, de forma lúdica e com perspectiva social, criativa e afetiva, e dramatizações.

Aluno D: Encaminhado por suspeita de falta de atenção. O aluno mostrou-se receptivo na execução das atividades, demonstrou dificuldade no reconhecimento das letras e na realização dos jogos. Na realização de tarefas precisou de um tempo extra e orientação individual. A criança também apresentou dificuldade na fala, bem como ouvir, sendo uma criança muito ansiosa. Recomenda-se o encaminhamento ao fonoaudiólogo, exame de audição, atividades que auxiliem na linguagem, bem como o acompanhamento psicopedagógico. Rever também a posição em sala de aula, buscando facilitar a audição do mesmo.

Aluno E: Encaminhado por suspeita de falta de atenção, desatento. O aluno realizou as tarefas com dificuldade, mostrando-se desatento, percebeu-se também que o mesmo tende a ter idade mental inferior à cronológica. Portanto, sugerem-se atividades que envolvam atenção, concentração, ritmo, quebra-cabeças, estimular o aluno a procurar um companheiro para estudos, que as instruções sejam claras, simples e dadas uma de cada vez, com o mínimo de distrações. Sugere-se a continuidade do trabalho psicopedagógico.

Aluno F: Encaminhado por falta de atenção. Durante as sessões teve ótimo desenvolvimento nas atividades, atendendo às regras dos jogos e participando. Não apresentou problemas de aprendizagem, relaciona-se muito bem com os colegas, sempre prestativo a ajudar os mesmos. Recomenda-se desenvolver atividades neuro-sensorio-

motoras como, esquema corporal, lateralidade, orientação espacial e temporal. Também deve-se respeitar o ritmo do aluno buscando estimulá-lo, pois o aluno mudará conforme o tempo for passando.

Aluno G: Encaminhado com a queixa de falta de atenção. O aluno realizou as atividades com presteza, participando, porém tendo dificuldade na identificação das letras e palavras. O aluno pedia para repetir várias vezes a explicação, e também demonstrou baixa autoestima. Sugere-se trabalhar atividades e jogos que estimulem atenção e a linguagem, como: jogo da memória, quebra-cabeças, sete erros, labirinto, trabalhar também atividades que desenvolvam a autoestima e dramatizações.

Aluno H: Encaminhado por suspeita de falta de atenção e hiperatividade. Durante as sessões não foi possível realizar todas as atividades propostas com sucesso, tendo dificuldade ao identificar as letras, manter-se atento às regras, mostrou-se distraído. Visualizou-se ainda um medo excessivo dos colegas, mostrando-se uma criança assustada e insegura. Recomenda-se promover atividades de socialização para melhoria da relação interpessoal do aluno com os colegas, proporcionar mudança de lugar na sala de aula, trabalhos em grupo, e atividades que envolvam atenção e concentração como, jogo da memória, quebra-cabeças, sete erros, labirinto e ainda o acompanhamento psicológico.

4 Considerações Finais

Nas escolas tornou-se modismo falar que crianças sofrem de falta de atenção ou hiperatividade (TDAH), no presente artigo consta que o TDAH é um transtorno neurobiológico ou de origem genética e que vários estudos demonstram que o transtorno não é secundário a fatores culturais, ao modo de como os pais educam os filhos ou resultado de conflitos psicológicos. Estudos mostram que os portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies, e é responsável pela inibição do comportamento, pela capacidade de prestar atenção, memória, auto-controle, organização e planejamento.

Através de uma metodologia, totalmente lúdica, brincadeiras, jogos, atividades como caça-palavras, labirinto, quebra-cabeça, buscou-se verificar se os oito alunos de 6, 7 e 8 anos apresentavam o TDAH. Ao finalizar o trabalho chegou-se conclusão que os alunos tinham problemas sim, diferenciados uns dos outros, mas não necessariamente o TDAH.

Durante o trabalho realizado, os professores foram orientados de como proceder com os alunos, havendo atividades diferenciadas, além de sugestões de encaminhamento a outros profissionais.

Sabemos que o TDAH é uma das grandes dificuldades enfrentadas pelos professores nas escolas, por ser ainda um tema novo, não tendo a escola muitas informações sobre o que realmente seja TDAH, leva as escolas a cometer sérios erros, hoje na maioria das vezes falam que a criança é hiperativa e na verdade ela só é imatura ou ansiada em ter algo novo e diferente na escola, ela na realidade precisa é gastar energia. Para diagnosticar TDAH é necessário seis meses de observação continua sobre o educando, o que se percebe é que as instituições de ensino cometem sérios erros, quanto aos métodos de lidar com estas crianças com TDAH.

E muitas vezes, elas são rotuladas pela falta de informações que os docentes têm e também pela falta de profissionais que auxiliem no diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem.

Referências

- ABERASTURY, A. **A crianças e seus jogos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BARKLEY, A.R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH):** guia completo para pais, professores e profissionais da saúde. Porto Alegre: Artmed, 1992.
- CANCI, A. **Atenção e concentração como construção de um aprendizado**. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Campus de Frederico Westphalen, 2006.
- FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA, M. **Ação pedagógica na sala de aula:** uma questão de inclusão. São Paulo: Paulus, 2001.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Editora Abril, Maio de 2004.