

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA



LORENA BRITO GONÇALVES SOUSA

O PSICÓLOGO E A PSICÓLOGA ESCOLAR E AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DE DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

São Leopoldo
2016

LORENA BRITO GONÇALVES SOUSA

O PSICÓLOGO E A PSICÓLOGA ESCOLAR E AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DE DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho Final do Mestrado
Profissional para obtenção do
grau de Mestra em Teologia
Faculdades EST Programa de
Pós-Graduação. Linha de
Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e
Juventude.

Orientadora: Laura Franch Schmidt da Silva

São Leopoldo
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S725p Sousa, Lorena Brito Gonçalves

O psicólogo e a psicóloga escolar e as dificuldades de aprendizagem de discentes do ensino fundamental / Lorena Brito Gonçalves Sousa; orientadora Laura Franch Schmidt da Silva. – São Leopoldo : EST/PPG, 2016.

81 p. : 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2016.

1. Psicologia educacional. 2. Psicologia escolar. 3. Psicólogos escolares. 4. Crianças – Dificuldade de aprendizagem. 5. Aprendizagem. I. Silva, Laura Franch Schmidt da. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

LORENA BRITO GONÇALVES SOUSA

**O PSICÓLOGO E A PSICÓLOGA ESCOLAR E AS DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM DE DISCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

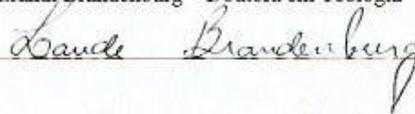
Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Linha de Pesquisa: Educação Comunitária
com Infância e Juventude

Data de Aprovação: 19 de julho de 2016.

Laura Franch Schmidt da Silva - Doutora em Teologia – EST (Presidente)



Laude Erandi Brandenburg – Doutora em Teologia – EST



DEDICATÓRIA

A minha família e a todos e todas que de algum modo contribuíram para a realização de meu sonho em me tornar Mestra.

AGRADECIMENTOS

Embora esse trabalho seja feito de todo um processo de aprendizagem, reflexão e esforço individual, a sua realização só foi possível graças à colaboração de muitos.

Agradeço:

“A Deus que me revestiu de força e aperfeiçoou o meu caminho (SL. 17,33)”.

A Professora, Dra. Laura Franch Schmidt da Silva, minha orientadora, pela paciente orientação e, ainda pelo profundo respeito à minha criação, sem o qual não seria possível realizar este trabalho.

A Faculdades EST por me oportunizar a realização desse curso.

Ao meu pai Norberto Gonçalves Pereira Neto e minha mãe Carmem Célia Vasconcelos Brito Gonçalves, pela dedicação e apoio nos momentos oportunos e por ter acreditado em meu potencial.

Ao meu esposo Raimundo Acelino de Sousa Júnior pelo incentivo, apoio e companheirismo, assim como, pelo auxílio constante em minha vida profissional e pessoal.

.Ao meu irmão David pela convivência e apoio.

Aos professores do Curso de Mestrado em Teologia, pelas orientações e conhecimentos transmitidos.



Podemos mudar nossos comportamentos através de novos modelos. Só podemos entender os outros nos colocando em seu lugar, e mesmo assim imaginaremos o que eles sentem e jamais sentiremos a mesma dor ou alegria.

Rosana Gabriel - Psicóloga

RESUMO

Esta dissertação tem como tema "O psicólogo e a psicóloga escolar e as dificuldades de aprendizagem de discentes do Ensino Fundamental". O estudo das dificuldades de aprendizagem e suas implicações é complexo em decorrência de diversos fatores. Vários conceitos e termos são encontrados para designar a dificuldade de aprendizagem. A pesquisa em estudo apresenta alguns dos conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem, bem como, as suas implicações no processo de aprender. Como uma questão que abrange diversas áreas da aprendizagem e exige um trabalho multidisciplinar, a especificação do papel do psicólogo e da psicóloga escolar e a sua contribuição nos programas de diagnóstico e intervenção se fazem necessário, para que seu trabalho diante das dificuldades apresentadas na escolarização possa ser efetivo, garantindo, ao mesmo tempo, reflexão e mudança de postura diante do entendimento desse espaço de atuação. A especificação do trabalho do psicólogo e da psicóloga escolar sobre as dificuldades de aprendizagem pode também proporcionar uma reflexão sobre a sua contribuição frente a esta problemática. O objetivo da pesquisa foi analisar o papel do psicólogo e da psicóloga escolar frente à dificuldade de aprendizagem e, como objetivos específicos apresentar alguns dos conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem; delimitar o papel do psicólogo e da psicóloga escolar frente às mesmas; especificar o trabalho do psicólogo e da psicóloga escolar sobre as dificuldades de aprendizagem; proporcionar uma reflexão sobre a sua contribuição frente a esta problemática. A pergunta norteadora para a elaboração desta revisão integrativa foi: Como é o trabalho do psicólogo e da psicóloga escolar frente às dificuldades de aprendizagem de discentes do ensino fundamental? Foi realizada uma revisão integrativa de literatura. Este tipo de pesquisa compreende fases distintas, a saber: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e redação. A metodologia utilizada para o estudo é pesquisa de revisão sistemática, utilizados capítulos de livros dos anos de 1982 até 2016, e artigos, monografias, publicados no período de 2005 a 2016, em idioma português. Empregou-se os seguintes descritores: em português (DeCS): Dificuldade. Aprendizagem. Psicólogo.Psicóloga.

Palavras-chave: Dificuldade. Aprendizagem. Psicólogo. Psicóloga.

ABSTRACT

The theme of this thesis is “The school psychologist and the learning difficulties of Grade School students”. The study of the difficulties in learning and their implications is complex due to various factors. Various concepts and terms are found to designate learning difficulty. The research at hand presents some of the concepts about learning difficulties, as well as their implications in the process of learning. As a subject which covers various areas of learning and demands a multidisciplinary work, the specification of the role of the school psychologist and his or her contribution in the programs of diagnosis and intervention are necessary for their work, faced with the difficulties presented in schooling, to be effective, guaranteeing, at the same time, reflection and change of posture relating to the understanding of this work space. The specification of the work of the school psychologist about the difficulties of learning can also propitiate a reflection about their contribution in relation to this problem. The goal of this research was to analyze the role of the school psychologist with regard to difficulties in learning and, as specific goals, to present some of the concepts about learning difficulties; delimit the role of the school psychologist in relation to these; specify the work of the school psychologist relating to the difficulties in learning; propitiate a reflection about their contribution with regard to the problem. The guiding question for the elaboration of this integrative review was: How is the work of the school psychologist with regard to the learning difficulties of grade school students? An integrative review of the literature was carried out. This type of research includes distinct phases, which are: choosing the theme, elaboration of a work plan; identification; localization; compilation; book reviews; analysis and interpretation and redaction. The methodology used for the study is research using systematic reviewing, using chapters of books from the years of 1982 to 2016, and articles, monographs, published in the period of 2005 to 2016, in the Portuguese language. The following descriptors were used: in Portuguese (DeCS); Difficulty. Learning. Psychologist.

Keywords: Difficulty. Learning. Psychologist.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 APRENDIZAGEM.....	13
1.1 Revisão Histórica Sobre a Epistemologia da Aprendizagem.....	15
1.1.1 Piaget	20
1.1.2 Vygostski.....	23
1.2 Dificuldades no processo de aprendizagem escolar.....	25
1.2.1 Domínio Intelectual.....	27
1.2.2 Domínio Afetivo.....	27
1.2.3 Domínio Psicomotor.....	28
1.3 Problemas de aprendizagem (fatores orgânicos ou socioambientais)....	29
1.3.1 Classificação dos Problemas de Aprendizagem: Sintoma, Inibição cognitiva e Reativos.....	30
1.3.2 Comprometimento na interpretação de texto	31
1.3.3 Disgrafia.....	32
1.3.4 Discalculia.....	34
1.3.5 Dislexia.....	35
1.3.6 TDAH.....	36
1.4 Consequências na vida dos estudantes.....	37
1.4.1 Domínio Intelectual	37
1.4.2 Domínio Afetivo.....	38
1.4.3 Domínio Psicomotor.....	39
2 PROFISSIONAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL.....	41
2.1 Possibilidades interventiva.....	45
2.1.1 Contexto individual e familiar.....	45
3 DIAGNÓSTICOS E ENCAMINHAMENTOS.....	61
3.1 Diagnóstico dos problemas de aprendizagem.....	61
3.2 Proposta de atuação do psicólogo escolar.....	66
3.3 Formação continuada de professores.....	69
CONCLUSÃO.....	75
REFERÊNCIAS.....	77

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema investigar a função do psicólogo e da psicóloga escolar frente às dificuldades da aprendizagem de discentes do Ensino Fundamental. O estudo das dificuldades de aprendizagem e suas implicações é complexo em decorrência de diversos fatores. Conceitos e termos são encontrados para designar as dificuldades de aprendizagem.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, é uma meta almejada há muitos anos para a política nacional de educação. Contudo, ainda há muito por planejar e estudar para que, com estas medidas, melhorem as condições de equidade e qualidade da Educação Básica.

A Lei nº. 11.114, de 16 de maio de 2005 torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, enquanto a Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010.

O objeto da pesquisa em estudo refere-se às dificuldades de aprendizagem, bem como as implicações envolvidas no processo do aprender. Como uma questão que abrange diversas áreas da aprendizagem e exige um trabalho multidisciplinar, a especificação do papel do psicólogo e da psicóloga escolar e a sua contribuição nos programas de diagnóstico e intervenção se fazem necessários para que seu trabalho diante das dificuldades apresentadas na escolarização possa ser efetivo, garantindo, ao mesmo tempo, reflexão e mudança de postura diante do entendimento desse espaço de atuação.

A especificação do trabalho do psicólogo e da psicóloga escolar sobre as dificuldades de aprendizagem pode proporcionar uma reflexão sobre a sua contribuição frente a esta problemática.

O objetivo da pesquisa é analisar a importância do papel do psicólogo e da psicóloga frente à dificuldade de aprendizagem escolar de discentes do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos pretende-se apresentar alguns dos conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem; delimitar o papel

do psicólogo e da psicóloga escolar frente às mesmas; especificar o trabalho do psicólogo e da psicóloga escolar sobre as dificuldades de aprendizagem, e proporcionar uma reflexão sobre a sua contribuição frente a esta problemática.

Para alcançar este objetivo, a pesquisa é desenvolvida em três capítulos. No primeiro capítulo intitulado aprendizagem será explicitado o objetivo específico, apresentar alguns dos conceitos sobre as dificuldades de aprendizagem. No capítulo intermediário sobre os profissionais e suas intervenções na educação de ensino fundamental e será citado o objetivo específico de delimitar o papel do psicólogo ou psicólogo escolar frente às dificuldades de aprendizagens. No terceiro e último capítulo diagnósticos e encaminhamentos será apontado o objetivo específico proporcionar uma reflexão sobre a sua contribuição frente a esta problemática.

A pergunta norteadora para a elaboração desta revisão integrativa centra-se em averiguar quais as especificações do trabalho do psicólogo e da psicóloga escolar sobre as dificuldades de aprendizagem.

Foi realizada uma revisão integrativa de literatura. Este tipo de pesquisa compreende fases distintas, a saber: escolha do tema; elaboração do plano de trabalho; identificação; localização; compilação; fichamento; análise e interpretação e redação.

A metodologia utilizada para o estudo foi a de pesquisa de revisão sistemática, utilizados artigos, monografias, publicados no período de 2005 a 2013, em idioma português. Empregou-se os seguintes descritores: em português: Dificuldade. Aprendizagem. Psicólogo (DeCS).

Para inclusão e análise dos artigos e de monografias foram obedecidos os seguintes critérios: artigos publicados na íntegra na língua portuguesa, no período de 2005 a 2013 e que abordam sobre dificuldade de aprendizagem: papel do psicólogo e da psicóloga.

1 APRENDIZAGEM

O presente capítulo apresenta uma revisão histórica sobre a epistemologia da aprendizagem dando destaque a autores como Vygotski e Piaget, sem perder de vista os demais teóricos que contribuíram decisivamente para a explicação da aprendizagem. Enfoca as dificuldades no processo de aprendizagem escolar, dando ênfase aos problemas que estudantes apresentam na aprendizagem, considerando fatores orgânicos e socioambientais.

Nesse contexto, cabe destacar que o processo de aprendizagem humana é um fenômeno que se inicia com o nascimento e prolonga-se até a morte, e sempre intrigou estudiosos em todos os tempos, sendo que a necessidade de conhecer seus mecanismos levou às mais diferentes definições e conceitos, bem como a teorias na área do conhecimento científico. Sobre o assunto é possível dizer que:

Desde o século passado, quando se tornou objeto de estudo, perpassando pelas décadas de 1950 e 1970, época que passou a ocupar maior espaço no meio científico, até as décadas de 1990 a 2000, a assim chamada era do cérebro, em meio a toda essa trajetória, inúmeros conceitos embasaram as reflexões apresentadas com o intuito de explicar como se dá o processo pelo qual a aprendizagem se efetua.¹

Como se verifica, a aprendizagem não possui definição acabada, fixa, porque é um processo e como tal, está relacionada a diferentes tipos de interações entre o sujeito e o objeto a ser apreendido. Campos, explica que “a aprendizagem é um processo fundamental da vida. Todo indivíduo aprende e, através da aprendizagem, desenvolve os comportamentos que o possibilitam viver”.²

Pensando nisso, Gómez e Téran reconhecem que: “É difícil uma definição de aprendizagem que abranja tudo que está envolvido no processo de

¹ SOUSA, Francisca Maria Alves de Andrade. *Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 17.

² CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. *Psicologia da aprendizagem*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 34.

aprender”.³ Assim, conceitos sobre a aprendizagem se encontram em discussão na seara acadêmica e científica.

Para Topczewski “a aprendizagem pode ser traduzida como a capacidade e a possibilidade que as pessoas têm para perceber, conhecer, compreender e reter na memória as informações obtidas”.⁴ No entanto, tal definição não exaure o assunto porque para estudiosos do construtivismo, por exemplo, o aprendizado é um processo construtivo, caracterizado pela busca de significados e de interpretações. Estudos na área da Psicologia da Educação, realizados por Davis e Oliveira, conduziram-lhes à definição da aprendizagem como sendo “o processo do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social, conhece”.⁵

A presente definição parece reducionista porque esquece que o ser humano está em permanente aprendizado, não se circunscrevendo apenas ao período da infância. Embora as autoras afirmem que: “A Psicologia da Aprendizagem estuda o complexo processo pelo qual as formas de pensar e os conhecimentos são apropriados pela criança”⁶, ainda assim, ficam restritas a uma fase da vida do ser humano, enquanto se sabe que a aprendizagem se dá por toda a vida.

Desse modo, recorre-se a Rebound, para quem aprender é sempre trazer modificação passageira, ou duradoura, no comportamento do indivíduo, pela própria ação deste, em conjugação com outras pessoas ou instrumentos⁷. Nesse passo, verifica-se que a aprendizagem exige mudança, não circunscrita apenas a um estado de coisas, ou temporalidade.

. É nessa linha de intelecção que segue Gagné ao explicar que: “A aprendizagem é uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser anulada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento”.⁸

³ GOMÉZ, Ana Maria Salgado; TÉRAN, Nora Espinosa. *Dificuldades de aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda*. São Paulo: Cultural S.A., 2012, p. 32.

⁴ TOPCZEWSKI, A. *Aprendizagem e suas habilidades*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 17.

⁵ DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. *Psicologia na educação*: São Paulo: Cortez, 1994, p. 21.

⁶ *Ibidem*, p. 21.

⁷ REBOULD, O. *O que é aprender?* Coimbra: Almedina, 1982. p. 42.

⁸ GAGNÉ, R.M. *Como se realiza a aprendizagem*. In: PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 1988, p. 32.

Além da definição desse autor, pode-se citar Sawrey e Telford que explicam: “Normalmente, consideram-se como aprendidas as mudanças de comportamento relativamente permanentes, que não podem ser atribuídas à maturação, lesões ou alterações fisiológicas do organismo, mas que resultam da experiência”.⁹

Dada às definições e conceitos supramencionados, evolui-se no estudo destacando que a aprendizagem pode ser dividida em duas categorias ou tipos gerais: cognitivo-perceptual e comportamental. É Davidoff que explica como se dá essa divisão:

A aprendizagem cognitivo-perceptual inclui uma variedade de processos de aprendizagem que sem dúvida dependem das operações mentais. Por aprendizagem comportamental os psicólogos entendem uma mudança comportamental relativamente duradoura ensejada pela experiência. Em função do que lhes ocorre, os aprendizes adquirem novas associações, informações, *insight*, habilidades, hábitos e afins. [...] Este tipo de aprendizagem é o elemento central de todos os ramos da psicologia.¹⁰

Como se verifica da citação acima, a aprendizagem pode ser interpretada sob duas perspectivas, isto é, pela aprendizagem cognitivo-perceptual e/ou pela aprendizagem comportamental.

1.1 Revisão Histórica sobre a Epistemologia da Aprendizagem

Para melhor concepção do que vem a ser a aprendizagem e daí extrair conceitos que podem contribuir com o conhecimento científico, faz-se necessário realizar uma revisão histórica sobre a epistemologia da aprendizagem.

A epistemologia é a teoria do conhecimento. O termo *epistemologia* pode ser conceituado como “a teoria do conhecimento, o ramo da filosofia interessado na investigação da natureza, fontes e validade do conhecimento”.¹¹ Desse modo, cabe frisar que a epistemologia está interessada em questões tais como: O que é e como se processa o conhecimento?

⁹ SAWREY, J. M.; TELFORD, C.W. *Psicologia educacional*. In: PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 1988, p. 32.

¹⁰ DAVIDOFF, LINDA L. *Introdução à psicologia*. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2001, p. 98.

¹¹ GRAYLING, A. C. A Epistemologia. 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Epistemologia.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015, p. 1.

Aqui cabe concordar com Franceline, que não se deve restringir o campo de atuação epistemológica “à filosofia, à sociologia ou a qualquer campo da ciência, porque ela em sua investigação abrange leis, costumes, ideologias, filosofias, aspectos linguísticos e pragmáticos, além de influências históricas e políticas”.¹²

Nesses termos, verifica-se que seu objetivo é a validação do conhecimento científico, seja em qual for a área do conhecimento a ser estudada, podendo-se argumentar que ela também age de modo interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento. Daí a importância de uma revisão histórica sobre a epistemologia da aprendizagem.

Observa-se que a história da epistemologia da aprendizagem passa de modo inequívoco pela história da Psicologia da Aprendizagem, e que os primeiros contornos sobre conhecimento e aprendizagem foram traçados na Antiguidade, mesmo antes da existência da Filosofia. Nesse período existia a preocupação com o conhecimento e com a forma que se chega a ele, ou seja, como se aprende a conhecer. Essa preocupação ocupou durante um bom tempo os pensadores da época.

Com o surgimento da Filosofia em 660 a.C. os gregos passaram a se preocupar com a aprendizagem enfocando seus fatores verbal e ideativo. Essa é a razão do motivo das primeiras teorias se confundirem com as explicações dos processos lógicos e a teoria do conhecimento. Durante esse período a noção de aprender era confundida com a ação de captar ideias, fixar nomes, retê-los e evocá-los, o que foi durante algum tempo interpretado como conhecer e aprender.¹³

Vale destacar, que a Grécia antiga despontou como berço do conhecimento humano, e que filósofos como Sócrates (c. 469-399 a.C.), Platão (428-347 a.C.) e Aristóteles (384-332 a.C.), dentre outros, discutiram o conhecimento e o processo da aprendizagem e consignaram diferentes concepções teóricas a seu respeito. Detendo-se nessa temática, Milhollan faz a seguinte observação:

¹² FRANCELIN, Marivalde Moacir. *Abordagens em epistemologia: Bachelard, Morin e a epistemologia da complexidade*. Rev. Transinformação, Campinas, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v17n2/01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015, p. 106.

¹³ CAMPOS, 1982, p. 34.

Gradualmente, no curso da investigação, sobre a natureza do universo por antigos filósofos, surgiu a questão: “Como podemos saber?” Em outras palavras, como podemos ter certeza de que qualquer conhecimento é válido? Mais tarde essa preocupação com validade levou a indagações sobre a questão: “Como nós sabemos? – processo de conhecimento. Muito cedo filósofos distinguiram entre conhecimento adquirido pelos sentidos e conhecimento alcançado pela razão. Notaram também que conhecimento, é conhecimento humano e, portanto, influenciado pelas maneiras humanas de conhecer.¹⁴

Para Sócrates, o conhecimento preexiste no espírito do ser humano e a aprendizagem consiste no despertar esses conhecimentos inatos e adormecidos seu método conhecido como maiêutica, o parto das ideias, é que disciplinaria o espírito e revelaria as verdades universais.¹⁵ Observe-se, que esse filósofo revolucionou a Grécia Antiga, porque colocou o Ser no lugar do cosmos. Para ele, conhecer faz parte da essência do ser humano e, para isso, ele precisa aprender a conhecer.

Por sua vez, Platão argumenta que aprender é lembrar, seguindo a teoria da reminiscência do mundo das ideias. Para esse filósofo, todo conhecimento consiste no esforço para superar as dificuldades que os sentidos – simples ocasião, e não causa, causa do conhecimento – interpõem para alcançar a verdade, isto é verdadeiro conhecimento. Em sua teoria fica implícito que a aprendizagem se dá pela contemplação do mundo das ideias.¹⁶

Já Aristóteles apresentava um ponto de vista definidamente científico, preconizando que todo conhecimento começa pelos sentidos e, assim, rejeitava a preexistência das ideias no espírito. Esse filósofo abre precedentes para que mais tarde se passe a especular sobre o conhecimento empírico e a aprendizagem através da intuição, isto é, do sentimento, que se origina na sensação.¹⁷

Deve-se adicionar aqui que esse filósofo contribuiu para a evolução do conceito de aprendizagem na história, porque defendia o entendimento de que a repetição exercida na educação conduzia ao hábito e, desse modo, a criança se educa porque repete os atos de vida do adulto. Para Aristóteles, o ato da

¹⁴ MILHOLLAN, Frank. *Skinner x Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação*. Tradução de Aydano Arruda. 8. ed., Vozes, 2005, p. 24.

¹⁵ MILHOLLAN. 2005, p. 35.

¹⁶ ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006, p. 72.

¹⁷ CAMPOS. 1985, p. 36.

repetição na educação e a apreensão da criança dos atos repetidos deveriam ser considerados como um ato de aprendizagem.

Outros pensadores da Antiguidade contribuíram para que se chegasse à epistemologia da aprendizagem, dentre eles, Santo Agostinho, que esposou a teoria das faculdades mentais. Na idade Média tem-se Santo Tomás de Aquino, para quem o principal agente da aprendizagem é a atividade de quem aprende, cujo processo considerava inteligente e dinâmico; e Juan Luis Vives, que insistiu nos métodos indutivos em psicologia e filosofia. Vale dizer que, durante toda a Idade Média, diferentes pensadores deram ênfase teológica e teórica ao processo de conhecimento e da educação. Dessa forma a explicação do pensamento, das ideias e da memória verbal ou dialética situavam-se ainda nas concepções antigas da filosofia.¹⁸

Observa-se, que na Idade Média o Ser era o *Teos* (Deus), fonte e validação de todo conhecimento. No Período Moderno já se tem uma noção de ontologia que permite o deslocamento do Ser para o ser humano, assim o centro do conhecimento passa a ser o Homem (antropocentrismo). Essa transferência do Ser (Deus) para o ser humano dá a oportunidade para o surgimento da Teoria do Conhecimento. Esta teoria tem em vista não só entender como é possível conhecer, mas também considera a subjetividade como instância determinadora do saber.¹⁹

Com o surgimento da Teoria do Conhecimento se abre precedentes para as diversas concepções acerca do processo de aprendizagem, dando oportunidade para diferentes concepções teóricas na virada do século, como o Behaviorismo; a teoria de transição entre o behaviorismo clássico e o cognitivismo; as teorias cognitivas; as teorias humanistas; e as teorias socioculturais, como segue:

Behaviorismo: pode ser classificado em dois tipos: behaviorismo metodológico ou comportamentalismo (John B. Watson, 1878-1958) e o behaviorismo radical (Frederic Skinner, 1904-1990).

¹⁸ CAMPOS. 1985, p. 36.

¹⁹ RAMOS, Maurivan Güntzel. *Epistemologia e ensino de ciências: compreensões e perspectivas*. In: MORAES, Roque. *Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. 3. ed. EDIPUCRS, 2008. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=r-em+da+episte>>. Acesso em: 14 jan. 2015, p. 83.

A Teoria de transição entre o behaviorismo clássico e o cognitivismo é composta pelas teorias de R. Gagné (1916-2002), situada entre o behaviorismo e o cognitivismo; e Edward Tolman (1886-1959), cuja teoria pode ser classificada como uma abordagem behaviorista intencional. Há ainda a Teoria da Gestalt, criada pelos psicólogos alemães M. Wertheimer (1880-1943), W. Köhler (1887-1967) e K. (1886-1940), cuja premissa básica é que o todo é mais do que a soma de suas partes.

Teorias cognitivas: Enfatiza o processo de cognição, através do qual a pessoa atribui significados à realidade em que se encontra. Nesta corrente, situam-se autores como J. Bruner (1915-), J. Piaget (1896-1980) e D. Ausubel (1918-2008).

Teorias humanistas: Compostas por C. Rogers (1902-1987), G. Kelly (1905-1967).

Teorias socioculturais: compostas pelas teorias de Vygotski (1896-1934), Paulo Freire (1921-1997), James V. Wertsch.²⁰ Argumenta-se aqui que o behaviorismo metodológico ou comportamentalismo tem caráter empirista, isto é, defende que a pessoa nasce vazia, sem nenhum conhecimento prévio. E que o behaviorismo radical não pressupõe que o ser humano seja uma *tabula rasa* desprovido de qualquer dote fisiológico e genético.²¹

Cabe comentar, que para os teóricos humanistas, o ser humano, seja qual forem as circunstâncias que o envolvem possui a capacidade inata de assumir o controle da sua vida e promover seu próprio desenvolvimento por meio de capacidades exclusivamente humanas de escolha, criatividade e autorrealização.

As teorias socioculturais enfatizam o papel da interação social para o desenvolvimento do ser humano e concentra-se na relação causal entre a interação social do indivíduo e o seu desenvolvimento cognitivo.²²

Tendo em vista as diferentes correntes teóricas acerca da epistemologia da aprendizagem, pode-se argumentar que a aprendizagem, “apesar de ser universal e ocorrer durante toda a vida, não é tão simples quanto possa parecer

²⁰ OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. *Teorias de aprendizagem*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2011. p. 23-49..

²¹ Ibidem. p. 13-14.

²² SABUNE, Aniceto. *Teoria sócio-cultural: Vygotsky*, 2010. <<http://anicetosabune.blogspot.com.br/2010/10/teoria-socio-cultural-vygotsky.html>>. Acesso em: 15 jan. 2016, p. 1.

à primeira vista. Os psicólogos e as psicólogas ainda não chegaram a um acordo sobre os aspectos considerados mais importantes em seu processo”.²³ Sendo assim, passa-se a analisar em profundidade as concepções de Vygotski (1896-1934) e Jean Piaget (1896-1980) respectivamente.

1.1.1 Piaget

Jean Piaget é o mais conhecido defensor da visão interacionista do desenvolvimento, sua psicologia genética “surgiu como um instrumento para explicar o problema epistemológico da origem, da possibilidade, dos limites e da validade do conhecimento”.²⁴ Seus estudos estão voltados para a preocupação em saber cientificamente como se forma o conhecimento. Ostermann e Cavalcante informam que:

A teoria de Piaget não é propriamente uma teoria de aprendizagem, mas uma teoria de desenvolvimento mental. Ele distingue quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal.²⁵

Observa-se, que Piaget parte de uma epistemologia genética, cujo processo dinâmico da inteligência e da afetividade supõe uma estrutura concebida como uma totalidade. Nesses termos, defende o entendimento de que estudando cuidadosa e profundamente a forma como as crianças constroem as noções fundamentais de conhecimento lógico, isto é, tempo, espaço, objeto, causalidade, etc. se torna possível compreender a gênese, ou seja, o nascimento e a evolução do conhecimento, desse modo se entenderia como se dá o processo de aprendizagem ainda na infância.²⁶

Para maior compreensão da epistemologia genética de Jean Piaget, deve-se entender que a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo ou da inteligência:

[...] está pautada nos pressupostos epistemológicos do Construtivismo, superando algumas teorias clássicas como o Racionalismo e o Empirismo. Segundo a teoria construtivista, o conhecimento ocorre a partir da interação do sujeito com o meio, de sua ação e levantamento

²³ PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 1988, p. 49.

²⁴ SALVADOR, César Coll et al. *Psicologia da educação*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 87.

²⁵ OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 32.

²⁶ DAVIS; OLIVEIRA, op. cit. p. 43.

de hipóteses, sendo um processo interativo em que a espontaneidade tem um papel importante.²⁷

A reflexão acerca da interação do sujeito com o meio levou Piaget a afirmar que existem duas funções comuns à vida e ao conhecimento, que são a assimilação e a acomodação, que não podem deixar de ser citadas, pois para esse teórico todas as atividades do sujeito envolvem esses dois movimentos. A assimilação apontada na epistemologia genética de Piaget resulta na tentativa do:

[...] sujeito em solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, ou seja, a nova situação é assimilada a um sistema já pronto. Já a acomodação é a tentativa do sujeito em solucionar uma determinada situação, modificando as estruturas antigas e construindo novas maneiras de agir para dominar uma situação nova em que os conhecimentos antigos são insuficientes para compreendê-las.²⁸

Convém argumentar que para Piaget o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre através de constantes desequilíbrios e equilibrações, assim, a ocorrência de uma mudança orgânica no indivíduo ou no meio ambiente em que vive ou o cerca certamente ocasiona uma ruptura do estado de repouso causando um desequilíbrio. Nesse caso, os dois mecanismos - assimilação e acomodação, são acionados para alcançar um novo estado de equilíbrio.

Infere-se daí que, em virtude da ação desses dois mecanismos, há um processo de equilibração sucessivas, que dão origem ao desenvolvimento cognitivo da criança, que por sua vez é caracterizado por diferentes fases, etapas ou períodos. Na perspectiva piagetiana o desenvolvimento cognitivo passa por quatro etapas distintas, a saber: sensório-motor – de zero a dois anos de idade; pré-operatório - de dois a seis anos de idade; operatório concreto - de sete a onze anos de idade; e operatório formal – de doze a quinze anos de idade.

Na etapa sensório-motor, de zero a dois anos de idade, a criança se baseia exclusivamente em percepções sensoriais e em esquemas motores, para resolver seus problemas, que são essencialmente práticos: bater numa caixa ou pegar um objeto. Para conhecer, portanto, lança mão de esquemas sensórios-

²⁷ UNIP. *Psicologia construtivista e sócio-interacionista: epistemologia genética de Jean Piaget*. 2015. Disponível em: <http://unipvirtual.com.br/material/RECUPERACAO/EAD/R1235/geral_pdf.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016, p. 3.

²⁸ UNIP, 2016, p.4.

motores, como pegar, balançar, jogar, bater, morder objetos, atuando sobre os mesmo de uma forma pré-lógica, colocando uns sobre os outros, dentro ou fora dos outros, formando assim, conceitos sensórios-motores de maior, menor, que balança, não balança, podem ser jogados, não poder ser jogados, etc. Surge daí uma “definição” do objeto.²⁹

A etapa, pré-operatória, de dois a seis anos de idade, é marcada pela passagem da inteligência sensório-motora para a inteligência representativa. Piaget defende que a criança possui a função simbólica ou semiótica que possibilita essa representação de um objeto ausente (significante) por meio de um significado. A criança já consegue desenvolver formas de representação, como imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental, linguagem. Isso porque o pensamento da criança nessa fase é pré-lógico e definido por diferentes características, como:

Pensamento egocêntrico: a criança parte de seu próprio eu para julgar a realidade e os outros; Pensamento trasdutivo: raciocínio primitivo, vai do particular para o particular; Justaposição: assimila, mas não discrimina e generaliza; Sincretismo: explica um evento com outro que não tem relação lógica com a questão; Centração: o pensamento é centralizado, rígido, inflexível, pois não consegue levar em consideração várias relações ao mesmo tempo.³⁰

Como se verifica, a fase pré-operatória já indica a formação da inteligência capaz de ações interiorizadas e ações mentais, mas são diferentes do adulto. Nesse processo de formação do conhecimento a criança ainda concentra-se em si mesma.

Outra fase importante apontada por Piaget, como forma de desenvolvimento cognitivo da criança, é a operatório-concreta, entre sete e onze anos de idade. Nessa fase a criança lida com o mundo e o conhece, demonstrando que ela avançou nas etapas de desenvolvimento cognitivo anteriores, seu pensamento lógico objetivo adquire preponderância e suas ações interiorizadas tornam-se cada vez mais reversíveis, móveis, flexíveis. Esse processo permite, por exemplo, que o pensamento se torne menos egoísta, menos centrado no sujeito, pois a criança já consegue construir um

²⁹ DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 39.

³⁰ UNIP, 2016, p.14-15.

conhecimento mais compatível com sua realidade. Já sabe diferenciar fantasia e realidade.³¹

A fase operatório-formal, situada entre doze e quinze anos de idade, é a última fase do esquema piagetiano de desenvolvimento cognitivo e “representa a possibilidade de ampliar o potencial cognitivo das operações, aplicando-as não apenas a ações interiorizadas, mas a enunciados puramente formais ou hipotéticos”.³²

Essa fase proposta por Piaget propõe que o adolescente é capaz de discutir sobre os valores morais dos pais e também construir seus próprios valores. Que também é capaz de adquirir autonomia e levantar hipóteses, estando capacitado para expressar proposições e testá-las, sendo que os resultados o fazem refletir e se aprofundar em seus próprios pensamentos, na tentativa de encontrar justificativas lógicas para seus julgamentos. Essa reflexão lhe conduzirá à construção de sua autonomia e identidade³³. Em vista das proposições acima compreende-se que a teoria piagetiana afirma que todo ser humano passa pelas fases por ele postuladas.

1.1.2 Vygotski

Semenovitch Vygotski (1896-1934) propôs um tipo de interacionismo. Esse teórico enfatizou o papel da cultura, da história pessoal e da linguagem escrita, na construção do conhecimento, discutindo a criança não apenas como construtora individual do conhecimento, mas vendo-a em interação com elementos da sua cultura. Ostermann e Cavalcanti esclarecem que:

O conceito central da teoria de Vygotski é o de atividade, que é a unidade de construção da arquitetura funcional da consciência; um sistema de transformação do meio (externo e interno da consciência) com ajuda de instrumentos (orientados externamente; devem necessariamente levar a mudanças nos objetos) e signos (orientados internamente; dirigidos para o controle do próprio indivíduo).³⁴

Os estudos desse teórico sociocultural tiveram como um de seus eixos, a linguagem como fator histórico e social enfatizando a importância da interação e da informação linguística para a construção do conhecimento. Seu centro do

³¹ DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 55.

³² SALVADOR et al, 1999, p. 89.

³³ UNIP, 2016, p. 17.

³⁴ OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 41..

trabalho passa a ser, então, o uso e a funcionalidade da linguagem, o discurso e as condições de produção³⁵.

Vygotski aponta dois níveis de desenvolvimento que devem ser considerados: o nível real e o potencial. A partir dessa ideia desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se determina através da solução independente de problemas. O nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou colaboração com os companheiros mais capazes.³⁶

O conceito de desenvolvimento proximal aponta para a importância das atividades compartilhadas, destacando-se o adulto como mediador no processo de manifestação, reflexão e reformulação de ideias iniciais. Como explica Ostermann e Cavalcanti:

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é talvez o conceito mais original e de maior repercussão, em termos educacionais, da teoria de Vygotski. Trata-se de uma espécie de desnível intelectual avançado dentro do qual uma criança, com o auxílio direto ou indireto de um adulto, pode desempenhar tarefas que ela, sozinha, não faria, por estarem acima do seu nível de desenvolvimento.³⁷

Conforme se infere da citação supra, a zona de desenvolvimento proximal proposta por Vygotski consiste no desnível intelectual da criança determinado ainda pela sua incapacidade de resolver problemas individualmente e sua capacidade potencial de resolvê-los com a ajuda de uma pessoa adulta orientando-a.

Convém destacar, que a teoria vygotskiana trouxe implicações para o campo das especulações interacionistas, contrariando a teoria de Jean Piaget. Observa-se que a Zona Proximal postulada por Vygotski contraria a teoria piagetiana, esta subordina a aprendizagem ao desenvolvimento cognitivo, condicionando-a e enclausurando-a nos limites de cada estágio de desenvolvimento, enquanto Vygotsky defende que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo.³⁸

³⁵ OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 45.

³⁶ VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 112.

³⁷ OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 112.

³⁸ MARQUES, Ramiro. *O Conceito de zona de desenvolvimento proximal em Vygotsky*. 2016. Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zpdf. Acesso em: 15 jan. 2016, p. 1.

Nota-se, que Vygotsky defende a interação do ambiente social em transformação e base biológica do comportamento humano. Para ele, das estruturas orgânicas elementares, determinadas basicamente pela maturação, formam-se novas e mais complexas funções mentais originadas pela interação com o meio social, com as experiências as quais as crianças estão expostas.³⁹ Infere-se que foi a partir dessa concepção que ele abriu precedentes ao seu postulado de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), tão importante para auxiliar o psicólogo escolar no estudo das dificuldades no processo de aprendizagem escolar por parte de crianças e adolescentes no interior da escola.

1.2 Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escolar

Cada autor, de acordo com sua abordagem, define e numera as causas e implicações das dificuldades no processo de aprendizagem. Muitos utilizam os termos transtornos, distúrbios e dificuldades como sinônimos, outros utilizam estes fazendo distinções entre si.

De acordo com Nutti, parece existir entre os defensores da abordagem comportamental a utilização do termo distúrbio, enquanto que os construtivistas utilizam mais o termo dificuldade. O distúrbio sugere a existência de comprometimento neurológico, e a dificuldade está mais ligada a problemas de ordem psicopedagógica, social e cultural.⁴⁰ Convém observar, por isso, que muitas vezes uma teoria contradiz a outra, ou então uma soma-se a outra, existe, ora uma ênfase no biológico, ora uma ênfase no ambiente, ou então uma ênfase no biológico e no ambiente.

Deve-se destacar que Nutti considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas ou fraturas no processo de aprendizagem nos quais estão envolvidos, sempre, o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. Pain considera a dificuldade para aprender, como um sintoma, que cumpre uma função positiva tão integrativa como o aprender.⁴¹

³⁹ DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 49.

⁴⁰ NUTTI, J. *Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339>>. Acesso em: 11 dez. 2015. p. 85.

⁴¹ NUTTI, 2015, p. 85.

Para Dockrell e Mcshane a dificuldade de aprendizagem pode ser geral, quando a criança apresenta uma lentidão além do normal na realização de uma série de tarefas, ou específica, quando a criança apresenta uma dificuldade em uma área delimitada. A identificação da dificuldade de aprendizagem se dá por meio de uma avaliação, na qual é necessária a compreensão do que determinada tarefa propõe para o sistema cognitivo e a capacidade deste para lidar com elas⁴². O modelo de análise das dificuldades de aprendizagem, para esses autores contém três partes, que analisadas em conjunto, contribuem para a compreensão e tratamento das dificuldades de aprendizagem.

A primeira delas se refere a uma tarefa a ser realizada pela criança, em que é possível analisar e verificar as habilidades implícitas necessárias para sua realização com sucesso. A análise deve decompor uma tarefa extensa em tarefas menores. A identificação de subtarefas permite saber até que ponto uma criança com dificuldade de aprendizagem pode realizar cada subtarefa e, com isso, tentar identificar precisamente a possível natureza exata da dificuldade de aprendizagem. A segunda parte se refere à criança, que é a pessoa que está com a dificuldade de realização da tarefa. A avaliação deve envolver métodos de avaliação das habilidades cognitivas atuais da criança junto com qualquer outro aspecto psicológico.⁴³

O ambiente se refere à terceira parte dessa análise, pois é o contexto externo no qual a dificuldade se manifesta, sendo que alguns aspectos do meio podem ser fatores agravantes na dificuldade de aprendizagem. Várias são as causas das dificuldades de aprendizagem, uma delas é quando a criança apresenta uma dificuldade cognitiva específica que faz com que seu aprendizado se torne mais difícil que o normal.

Ao analisar a teoria de Pain sobre o problema da aprendizagem, percebe-se que para ela, esse problema pode ser considerado como um sintoma, aonde o não aprender não se configura como um quadro permanente porque é integrante de um conjunto de comportamentos peculiares, no qual se destaca como sinal de descompensação. Desse modo, chega-se ao

⁴² DOCKRELL, J; MCSHANE, J. *Compreensão das dificuldades de aprendizagem: um enfoque cognitivo de referência*. In:_____. *Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. I, p.11-32.

⁴³ DOCKRELL, J; MCSHANE, J., 2000, p. 56.

entendimento de que nenhum fator é determinante para o seu surgimento e que ele é decorrente de uma fratura de uma série de concomitantes⁴⁴.

A não-aprendizagem para a autora, não é o contrário de aprender, uma vez que, como sintoma está cumprindo uma função positiva integrativa. Para o diagnóstico de um problema de aprendizagem é necessário levar em consideração os fatores orgânicos, específicos, psicógenos e ambientais.⁴⁵

1.2.1 Domínio Intelectual

O domínio intelectual diz respeito à capacidade que o estudante tem de aprender, de raciocinar, de absorver e fixar os conteúdos apresentados. Mas não é só isso, diz respeito também à forma como ele irá utilizar os conhecimentos apreendidos no seu contexto sociocultural e familiar. Nascimento, ao fazer comentário sobre o domínio intelectual traça a seguinte distinção:

Domínio intelectual ou cognitivo (inteligência humana) A inteligência e a idade mental (e não a cronológica) são domínios decisivos à aprendizagem humana. Inteligência: capacidade de interagir com o meio ambiente e adaptar-se a ele; se desenvolve através de fases, ao longo da vida, que se sucedem em uma mesma ordem, mas devido as diferenças individuais, podem ser alcançadas em idades diferentes para cada pessoa, dependendo do ritmo de desenvolvimento.⁴⁶

As dificuldades de aprendizagem no processo do domínio intelectual situam-se na dimensão da inteligência, do raciocínio e enquadram o sistema nervoso central, que não pode sofrer lesões, pois prejudica o processo de aprendizagem.

1.2.2 Domínio Afetivo

O Domínio afetivo diz respeito ao sentimento do estudante, sua subjetividade, sua sensibilidade para as ocorrências da vida, reações de ordem afetiva e de empatia, tanto fora quanto dentro da escola frente ao processo de

⁴⁴ PAIN, S. *O problema da aprendizagem*. In: _____. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. Cap. 4, p. 27-28.

⁴⁵ PAIN, 1985, p. 28.

⁴⁶ NASCIMENTO, Claudia Terra. *Introdução a psicologia da educação*. 2004, p. 4. Disponível em: <<http://www.claudia.psc.br/arquivos/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20Psicologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

ensino e aprendizagem. Para Carvalho não há definição clara sobre o que é afeto ou domínio afetivo. Isso por que:

[...] definir claramente o afeto seria inserir uma racionalidade no emocional. Sendo assim, a definição mais utilizada é a de equipe de educadores de taxonomia dos objetivos da educação, que aceita como domínio afetivo tudo o que se refere ao âmbito da afetividade. Nesta definição, estão inclusas as crenças, atitudes, considerações, gosto e preferências, emoções, sentimento e valores.⁴⁷

Como se verifica, o domínio afetivo é caracterizado por atitudes e crenças, contribuem no processo de aprendizagem escolar.

Ribeiro destaca o fato de que a afetividade é muito importante no processo de aprendizagem cognitiva do aprendente, já que é pela via afetiva que a aprendizagem se realiza. Além disso, que quando há sintonia, relações afetivas e cooperativas, bem como solidariedade, tolerância e demonstração de respeito e de apoio por parte do professor e demais profissionais da educação no interior da escola, os alunos são motivados a superarem dificuldades escolares.⁴⁸

1.2.3 Domínio Psicomotor

O domínio psicomotor pode ser interpretado à primeira vista como a relação entre pensamento e ação, e de modo aprofundado envolvendo emoções e destrezas motoras globais. Fernandes esclarece que “Para que a criança tenha uma aprendizagem satisfatória, é necessário que seu desenvolvimento psicomotor seja harmonioso, em que a motricidade apresente-se como reação global e os fenômenos motores e psicológicos se entrelacem”.⁴⁹

Borges e Rúbio informam que os sintomas envolvendo as dificuldades de aprendizagem referentes ao domínio psicomotor mais comuns estão associados a área do ritmo, da atenção, do comportamento, esquema corporal, orientação

⁴⁷ CARVALHO, A. M. F. T. *Aprender sem medo: o relacionamento afetivo entre aquele que ensina e aquele que aprende*. 2007, p. 1. Disponível em: <<http://discalculicos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

⁴⁸ RIBEIRO, Marinalva Lopes. *A afetividade na relação educativa*. 2010. p. 84. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012>. Acesso em: 09 fev. 2016.

⁴⁹ FERNANDES, Eliane Dutra. *Psicomotricidade: um passo para vencer as dificuldades de aprendizagem* In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Orgs.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 225.

espacial e temporal, lateralidade e maturação. Essas dificuldades manifestam-se, sobretudo, na forma de distúrbios psicomotores e são déficits que se relacionam com dificuldades na execução de movimentos e dificuldades perceptuais.⁵⁰

1.3 Problemas de Aprendizagem: fatores orgânicos ou socioambientais

O problema de aprendizagem pode ser considerado como sintoma, no sentido de que o não-aprender não configura um quadro permanente, mas insere-se num rol singular de comportamentos, que se destacam como sinais de compensação. Esse sintoma exige diagnóstico constituído pela funcionalidade da carência funcional dentro da estrutura total da situação pessoal do aprendente que tem dificuldades de aprendizagem. Sendo sempre uma hipótese, possui característica multifatorial o qual procura vislumbrar o quadro total de fatores que lhe ocasionam.⁵¹ Essa reflexão conduz ao entendimento de que existem diferentes fatores que compõem o quadro do problema de aprendizagem. No entanto aqui aponta-se os fatores orgânicos e os ambientais, que se enquadram em maior medida nos objetivos do presente estudo.

Os fatores orgânicos dizem respeito à integração do sistema nervoso central, glandular, e de déficit de alimentação. Sobre o assunto Pain observa que,

Para a leitura e integração da experiência é fundamental a integridade anatômica e de funcionamento dos órgãos diretamente comprometidos com a manipulação do entorno, bem como de dispositivos que garantem sua coordenação no sistema nervoso central.⁵²

Essa concepção denota que os fatores que se encontram relacionados ao problema de aprendizagem também possuem conotação orgânica.

Gómez e Teran alertam para o fato de que: “Em primeiro lugar é imprescindível visar tanto a capacidade auditiva quanto a visual, pois assim a hipoacusia e a miopia costumam ser descritas como causadoras de dificuldades

⁵⁰ BORGES, Maria Fernanda; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. *A educação psicomotora como instrumento no processo de aprendizagem*. 2013. p. 64.

⁵¹ PAIN, 1985, p. 28.

⁵² PAIN, 1985, p. 29.

escolares.⁵³ Outro ponto importante como fator orgânico no processo de aprendizagem é ter um sistema nervoso central sadio.

Pain afirma que nesse estado ele garante a harmonia necessária para o processo de aprendizagem, sendo que a criança com comprometimento no sistema nervoso central terá dificuldades de aprendizagem, porque lesões ou desordem corticais comprometem a educação perceptivo-motora, ocasionando hipercinesias (excesso de movimentação), espasticidade (contração involuntária dos músculos produzida em geral por um mecanismo reflexo) e sincinesias (quando num movimento intervêm músculos que não fazem parte do movimento), ou acarretam problemas na compreensão, tais como apraxias, afasias, e certas dislexias.⁵⁴

No tocante aos fatores ambientais, deve-se ter em conta que o processo de aprendizagem não pode ser realizado em qualquer lugar. Para Gómez e Teran, o meio ambiente deve oferecer aos diferentes aprendizes as possibilidades para desenvolver suas potencialidades com suas diferentes modalidades de aprendizagem.⁵⁵

Concorda-se com os autores acima, adicionando a concepção de Pain, que considera como fator ambiental, o meio ambiente material do sujeito, com as possibilidades reais que ele oferece a quantidade, qualidade, frequência e abundância de estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual. Pois o fator ambiental visto dessa maneira é o que permite o real diagnóstico do problema de aprendizagem que o aprendiz apresenta.

1.3.1 Classificação dos problemas de aprendizagem: Sintoma, Inibição cognitiva e Reativos

Os problemas de aprendizagem apresentam diferentes classificações e podem ser classificados em sintoma, inibição cognitiva e reativos. Azevedo salienta que nos dois primeiros casos, as origens e causas encontram-se ligadas

⁵³ GOMÉZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. *Dificuldades de aprendizagem: manual de orientação para pais e professores*. Tradução e Adriana de Almeida Navarro. Cultura. Rio de Janeiro: Cultura, 2009, p. 98.

⁵⁴ PAIN, 1985, p. 29.

⁵⁵ GOMÉZ; TERAN, 2009, p. 84.

à estrutura individual e familiar do indivíduo que “fracassa” em aprender. No último, relacionam-se ao contexto socioeducativo.⁵⁶

Vale observar, que no Brasil, centenas de crianças são encaminhadas pela escola ao profissional psicopedagogo ou ao psicólogo, como sendo portador de dificuldades de aprendizagem apenas porque manifestam algumas categorias referentes a essas dificuldades, sem considerar de fato seus sintomas. Sobre o assunto, convém frisar que no centro das discussões sobre problemas de aprendizagem existe a compreensão de que há sintomas que anunciam tais dificuldades.

Esses sintomas são partilhados desde a psicanálise, aonde o problema de aprendizagem teria o mesmo estatuto de um sintoma analítico. Fernandez reportando-se a essa temática faz ver que o sintoma “toma forma em um indivíduo, afetando a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, redundando em um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente”.⁵⁷

Já o problema de aprendizagem da inibição cognitiva, segundo Mintzenberg remete a fatores individuais e/ou familiares, isto é, à articulação organismo/corpo/inteligência/desejo. Diz respeito de modo significativo à repressão que teve êxito e esta com a sexualização do pensar, do conhecer e do aprender. Quanto ao problema de aprendizagem reativa, convém dizer que ela afeta o processo de aprendizagem do aprendente e suas manifestações, sem haver transtornos na inteligência.⁵⁸

1.3.2 Comprometimento na interpretação de texto

Não é possível falar em comprometimento na interpretação de texto, sem antes abordar o conceito de leitura, que pode ser entendido como o resultado da interação entre o leitor e o texto não podendo jamais ser uma leitura abstrata, mecânica, sem finalidade. Pois, pode-se dizer que a função primordial

⁵⁶ AZEVEDO, Simone Maria de. *Dificuldade de aprendizagem requer avaliação especializada*. 2014. p. 4. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/dificuldade-de-aprendizagem-requer-avaliacao-especializada>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

⁵⁷ FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 82.

⁵⁸ MINTZBERG, Lena Lerner. *Dificuldades/transtornos de aprendizagem*. 2010. p. 56. Disponível em: <<http://www.lenalerner.com.br/textos/dificuldade-transtornos-aprendizado.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

da leitura é a aprendizagem, o desenvolvimento do processo cognitivo da criança envolvida com a leitura. Nesse aspecto, o conceito de interpretação de texto é geralmente confundido com o de decifração e decodificação, o que nem sempre é assim.

A leitura, numa abordagem mais direta, pode-se dizer que é o ato de ler, o ato diretamente ligado à escrita, um processo de decodificação do símbolo escrito, dos grafemas, dos fenômenos apropriados, ou referentes sonoros na linguagem falada e um outro processo de compreensão das mensagens decodificadas na escrita, sendo que em todo caso o aluno é visto como o decodificador da leitura. Desse modo, segundo Britto: “Ler é uma ação intelectual, através do qual os sujeitos, em função de sua experiência, conhecimentos e valores prévios processam informação codificada em textos escritos”⁵⁹.

Dessa forma, a leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através da qual se ganham prêmios e se sofrem sanções. Ela deve, isto sim, ser inserida em conformidade com a realidade cognitiva do aluno sem, com isso, fugir à realidade didática apresentada. Nesse aspecto Freire diz que:

[...] a leitura do mundo precede a da leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.⁶⁰

Nesse contexto, o comprometimento na interpretação de texto se dá quando o aprendente possui dificuldades ou transtornos de aprendizagem, tais como “disgrafia (deficiência na habilidade de escrever, em termos de caligrafia e também de coerência), dislexia, discalculia (dificuldade no aprendizado dos números), dispersão em sala de aula e nos momentos de realizar atividades e avaliações escolares”.⁶¹

1.3.3 Disgrafia

A disgrafia faz parte dos transtornos de aprendizagem de ordem psicomotora. Coelho explica que do ponto de vista etimológico, disgrafia deriva

⁵⁹ BRITTO, Luiz P. L. *A sombra do caos: ensino e língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 84.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11.

⁶¹ FERNANDEZ, 1991, p. 1.

dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é “trata-se de uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do aprendente, no que se tange ao seu traçado ou à grafia”.⁶²

De modo mais claro é possível definir a disgrafia, segundo Bianchi, como “a perturbação da escrita no que diz respeito ao traçado das letras e à disposição dos conjuntos gráficos no espaço utilizado”.⁶³ Observe-se que a disgrafia se caracteriza por uma escrita mal elaborada e feia, onde o próprio escolar não consegue interpretar aquilo que escreveu. Para Coelho, sua origem neurobiológica “afeta a aprendizagem e utilização instrumental da leitura, resultando de problemas ao nível da consciência fonológica, independentemente do quociente de inteligência (QI) dos indivíduos”.⁶⁴

Nesse contexto, deve-se destacar o fato de que existem diferentes tipos de disgrafia: motora, perceptiva. Cinel fazendo menção ao tema traça a seguinte distinção:

Disgrafia motora: na área motora, aparecem a hiperatividade ou a hipoatividade, as perturbações do ritmo, a coordenação excessiva, prejudicando a postura, a locomoção, os movimentos dos braços, das pernas, das mãos, dos pés e a respiração. Disgrafia perceptiva: na área perceptiva, evidenciam-se desordem percepto-visual, de orientação e estruturação espacial, perturbações do esquema corporal e da lateralidade.⁶⁵

Conforme se verifica a disgrafia tanto se refere à área motora, quanto perceptiva, seja como for pode-se apontar algumas características comuns às crianças que tem disgrafia.

Nesses termos, convém salientar que o profissional de psicologia escolar pode ajudar a criança com disgrafia, desde que faça um trabalho paciente envolvendo ações de observação constante tanto nos aspectos de

⁶² COELHO, Diana Tereso. *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. 2010. Disponível em: <<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016, p. 7.

⁶³ BIANCHI, Maria Teresa Báos. *Disgrafia: uma análise psicopedagógica e psicomotora de crianças com dificuldades na escrita*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Orgs.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 105.

⁶⁴ COELHO. 2010, p. 7.

⁶⁵ CINEL, N. C. B. Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita. Porto Alegre, *Revista do Professor*, V. 19, N. 74, p. 19, 2003.

linguagem quanto de características físicas e comportamentais, para isso se faz necessário um atendimento individualizado complementar a escola.⁶⁶

1.3.4 Discalculia

Discalculia pode ser interpretada “como um transtorno silencioso que se mistura a muitos aspectos do desenvolvimento do indivíduo”.⁶⁷ Nota-se que o nome discalculia já enuncia a *priori* que se trata de déficit no aprendizado de cálculos. Por isso, Coelho destaca que do ponto de vista etimológico o termo “discalculia deriva dos conceitos ‘dis’ (desvio) + ‘calcular’ (calcular, contar), sendo mesmo, um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais”⁶⁸.

A discalculia é um transtorno que dificulta a aprendizagem de cálculos matemáticos por parte do aprendente, que se sente incapacitado para desenvolver tais habilidades, devido a problemas de ordem neurológica que afetam seu pensamento lógico. Por isso se dizer que, a discalculia é “uma desordem neurológica específica que afeta a habilidade de uma pessoa compreender e manipular números”.⁶⁹

Discute-se no meio científico se a discalculia possui classificação. Para Garcia pode-se classificá-la em seis tipos:

Discalculia verbal: dificuldades em nomear quantidades matemáticas.

Discalculia practognóstica: dificuldades para enumerar, comparar, manipular objetos reais ou em imagens matematicamente.

Discalculia léxica: dificuldade na leitura de símbolos matemáticos

Discalculia gráfica: dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.

Discalculia ideognóstica: dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos.

⁶⁶SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014. p. 94.

⁶⁷ SILVA, Joselma Gomes da. *Discalculia: ressignificar para intervir na sala de aula*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 67.

⁶⁸ COELHO. 2010, p. 12.

⁶⁹ CARDOSO FILHO, Celso Rodrigues. *Jogos matemáticos para estimulação da inteligência nos distúrbios de discalculia*. 2007, p. 1. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/jogos-matem-aacute-ticos>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

Discalculia operacional: dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos.⁷⁰

Cabe frisar que a classificação supracitada não esgota as discussões acerca de sua variedade, no entanto sintetiza as formas de discalculia compreendidas no mundo científico. Sendo assim, pode-se inferir que ela é um impedimento da habilidade de calcular que apresenta também outras limitações, tais como a introspecção espacial, o tempo, a memória pobre, e os problemas de ortografia, havendo indicações, também, de que se trata de um impedimento congênito ou hereditário, com um contexto neurológico que afeta crianças e adultos.⁷¹

1.3.5 Dislexia

A dislexia é uma forma de transtorno de aprendizagem que diz respeito específico às dificuldades de leitura por parte do aprendente. Para Coelho, “etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras)”.⁷² Seguindo a linha de raciocínio de Teixeira, tem-se que:

A dislexia é um transtorno de aprendizagem específico da leitura, caracterizado por dificuldades de reconhecimento de letras, decodificação e soletração de palavras, decorrência de um comprometimento no desenvolvimento de habilidades fonológicas.⁷³

Desse modo, interpreta-se que uma criança tem dislexia quando encontra dificuldades na aprendizagem da leitura apesar de ter um desenvolvimento intelectual adequado para esse processo.

De modo mais minucioso é possível dizer que a dislexia, de acordo com Prado *et al*⁷⁴ resulta de um processo de dificuldade aquisitiva de leitura, incapacidade de compreensão do que se lê, muito embora a criança consiga ler,

⁷⁰ GARCIA, J. N. Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Brga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 69.

⁷¹ CARDOSO FILHO, 2007, p. 65.

⁷² COELHO, 2010, p. 3.

⁷³ TEIXEIRA, Gustavo. *Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola*. 5. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014, p. 217.

⁷⁴ PRADO, Kétilla Maria Vasconcelos *et al*. Como identificar as dificuldades de leitura em sala de aula. 2007. p. 34 Revista Partes. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/dificuldadesdeleitura.asp>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

experimenta fadiga e sensações desagradáveis pela falta de assimilação do texto, apresentando um déficit de reconhecimento do mesmo, que interfere tanto na produção da escrita quanto da leitura e, segundo Oliveira causa erros frequentes como:

a) confusão no reconhecimento de sinais orientados diferentemente (letras simétricas): *d* e *b*; *n* e *u*; *p* e *q*.; b) discriminação auditiva pobre que se traduz pela confusão entre letras foneticamente semelhantes; *t* e *d*; *f* e *v*; *p* e *b*; *ch* e *f*; c) leitura escrita em espelho (imagem especular); d) repetição de palavras ou sílabas: a menina menina correu... a memenina correu...; e) na escrita, união das palavras: umdiaeu fuipassear; f) inversão na ordem das palavras por falta de orientação temporal: crote por corte; g) omissão de letras, palavras, sílabas: o meno gostou bolo (o menino gostou do bolo); h) confusão das letras de formas parecidas: “*l*” e “*i*”; “*t*” e “*f*”; “*i*” e “*j*”; “*a*” e “*o*”; “*v*” e “*u*”. i) pular uma linha ou perder a linha quando lê, sem perceber; j) substituição de palavras por outras ou criação de palavras com significado diferente: soltou por salvou; bebeu por deu; k) adições ou omissões de sons, sílabas ou palavras: canecão – cação, viver por viaver; l) ilegitimidade na escrita; m) leitura silábica, hesitante, com voz monótona.⁷⁵

Entretanto, deve-se ter em mente que não existe uma criança disléxica, pois cada criança que apresenta dislexia é um caso único.

1.3.6 Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos mais frequentes transtornos neuropsiquiátricos da infância, com frequência na idade pré-escolar e escolar. Como esclarece Freitas:

O transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade é uma síndrome ligada ao desenvolvimento neurobiológico que interfere diretamente no comportamento, contudo, por desequilibrar os mecanismos de atenção e memória, muito utilizados na aprendizagem.⁷⁶

Os comportamentos que envolvem esse tipo de transtorno vão desde a falta de atenção até a hiperatividade exagerada. Risueño e Gómez salientam que a hiperatividade só é confirmada a partir do momento em que a criança começa a sua vida escolar, isso em média aos 05 (cinco) anos de idade. No entanto, alguns fatores de desenvolvimento no início da infância como o bebê

⁷⁵ OLIVEIRA, Gislene dos Anjos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 5. ed. São Paulo: Vozes 2011, p. 131.

⁷⁶ FREITAS, Ivana Braga. *TDAH: contribuições para o desenvolvimento acadêmico*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 131.

com dificuldades para dormir e para se acalmar podem colocar essa criança no grupo de risco de ser uma criança hiperativa.⁷⁷

As causas do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deve-se saber que não há ainda estudos estabelecendo-as, porém Teixeira acredita em uma origem multifatorial, sendo a herança genética o fator mais importante, pois tem observado que crianças com TDAH possuem familiares (pais, irmão, tios, avós) com o mesmo diagnóstico.⁷⁸

1.4 Consequências na Vida Estudantil

Sousa destaca o fato de que para alguns autores o processo de aprendizagem da criança é visto como um processo pluricausal, o qual implica componentes de vários eixos de estruturação, tanto afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos quanto políticos. Isso significa que ao se conceber a aprendizagem como um processo relacionado a diferentes fatores, não é possível aceitar que há apenas uma causa determinante para as dificuldades a ela relacionada.⁷⁹

Dessa forma, infere-se que as consequências das dificuldades no processo de aprendizagem escolar ou dos problemas de aprendizagem na vida do estudante possuem diferentes causas e que podem ser consideradas como negativas, uma vez que afetam tanto o domínio Intelectual, afetivo quanto psicomotor do estudante. Com esse pensamento, fez-se a distinção dessas consequências nos diferentes domínios que envolvem o processo de aprendizagem.

1.4.1 Domínio Intelectual

As consequências negativas advindas de dificuldades ou problemas no processo de aprendizagem podem ser notadas, por exemplo, quando o desempenho do estudante não é compatível com a sua capacidade cognitiva, ou

⁷⁷ GOMÉZ; TERAN, 2009, p. 84.

⁷⁸ TEIXEIRA, 2014, p. 44.

⁷⁹ SOUSA, 2014, p. 27.

quando ele não ultrapassa as dificuldades enfrentadas com sucesso por seus colegas de turma, o que pode lhe ocasionar uma autoestima negativa.⁸⁰

Diferentes consequências negativas podem ser apontadas no que tange as dificuldades ou problemas de aprendizagem na vida do estudante. A falta de destreza manual causando, por exemplo, a caligrafia ilegível, pode ocasionar ao aluno desmotivação para o aprendizado de redação ou resumo de textos, uma vez que ele mesmo sente dificuldades para identificar o que escreveu.

Como esclarece Risueño e Gómez, outra consequência negativa relacionada a dificuldades ou problemas no processo de aprendizagem no domínio intelectual pode ser vista no rendimento do aluno, na leitura, escrita, cálculo, que se situa abaixo do esperado, quando se considera a idade cronológica do sujeito, seu quociente intelectual e a escolaridade própria de sua idade.⁸¹

1.4.2 Domínio Afetivo

É bom compreender desde logo, que a aprendizagem não significa armazenar conhecimentos, informações, mas sim capacidade de processar e elaborar as informações por meio da conexão que os receptores sensoriais estabelecem com o ambiente, o que faz com que cada pessoa tenha seu estilo próprio de aprendizagem dada a sua subjetividade.⁸²

É certo que as dificuldades ou problemas no processo de aprendizagem podem ocasionar consequências negativas afetando o domínio afetivo do estudante, pois o processo de aprendizagem, ativa não só a memória, mas também as emoções, e quando o aluno não consegue evoluir nesse processo, pode sentir-se culpado por não ser capaz de aprender.

Essa concepção é em conformidade com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM IV) elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria, o qual destaca que a desmoralização e baixa autoestima podem estar associadas às dificuldades de aprendizagem.⁸³ Quando

⁸⁰ SOUSA, 2014, p. 65.

⁸¹ GOMÉZ; TERAN, 2009, p. 78.

⁸² SOUSA, 2014, p. 30-31.

⁸³ ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual de estatística e diagnóstico de transtornos mentais (DSM IV)*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 18.

o escolar apresenta seja qual for a dificuldade ou problema no processo de aprendizagem, uma das consequências pode vir na forma de estigmas, rótulos e muitas vezes incompreensão dos familiares. Souza alerta para o fato de que:

[...] as emoções envolvidas neste processo incluem desde sentimentos de inferioridade, frustração, e perturbação emocional, até problemas de autoestima e depressão, dependendo é claro, da forma como suas dificuldades são vistas também por seus pais e professores.⁸⁴

Assim, verifica-se que as dificuldades ou problemas de aprendizagem originam consequências negativas, as mais diferentes e que podem acompanhar o estudante a vida inteira quando ele não for acompanhado por profissionais especializados.

Por outro lado, deve-se considerar que quando o aprendente é envolvido em um clima emocional acolhedor tenderá a reagir se expressando livremente reagindo contra seus sentimentos negativos encarando suas dificuldades com maior segurança emocional, o que lhe permitirá perceber ao longo do tempo que suas dificuldades são transitórias.

1.4.3 Domínio Psicomotor

Na concepção de Vayer e Toulouse, citados por Giancaterino, o Sistema Psicomotor Humano (SPMH):

[...] baseia-se em estruturas simétricas do sistema nervoso, compreendendo o tronco cerebral, o cerebelo, o mesencéfalo e o diencefalo, que constituí a integração e a organização psicomotora da tonicidade, da equilibração e parte da lateralização e também de estruturas assimétricas compreendendo os dois hemisférios cerebrais, que asseguram a organização psicomotora da noção do corpo, da estruturação espaço-temporal e da praxia global e fina, exclusivas de espécie humana devido à sua complexidade organizativa e sistemática.⁸⁵

Tendo em vista essa observação, interpreta-se que o domínio psicomotor do estudante pode contribuir para o processo de aprendizagem na escola. Por outro lado, as dificuldades ou problemas no processo de aprendizagem podem ocasionar disfunções nesse domínio, acarretando consequências as mais diversas.

⁸⁴ SOUZA, Evanira Maria de. *Problemas de aprendizagem: crianças e a 11 anos*. Bauru: EDUSC, 1996, p. 66.

⁸⁵ VAYER, Pierre; TOULOUSE, Pierre. *Linguagem corporal*. In: GIANCATERINO, Roberto. *A influência da psicomotricidade na alfabetização*. 2013.p. 54 Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-influencia-psicomotricidade-na-alfabetizacao.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

Como explica Ramalho *apud* Sampaio: “A psicomotricidade trata da relação inteligível entre a criança, o meio e si mesma. Sua orientação está voltada para duas atividades motoras: a tônica (dirigida para si mesmo) e a científica (dirigida para o meio)”⁸⁶. Nesses termos, as consequências provocadas por dificuldades ou problemas no processo de aprendizagem podem ser negativas, apresentando-se, por exemplo, quando o estudante não consegue desenvolver a lateralidade, não tem noção de corpo, temporalidade e espacialidade e não consegue manifestar-se sem perder o equilíbrio cair de vez em quando, durante atividades que exijam maior ação psicomotora.

Pereira e Calsa, citados por Andrade, destacam a importância que tem de se estimular o desenvolvimento psicomotor da criança, pois ele é um componente essencial para a facilitação das aprendizagens escolares, sendo através da consciência dos movimentos corporais e da expressão de suas emoções que ela poderá desenvolver-se em aspectos motor, intelectual e sócio emocional.⁸⁷

Ao ensino são feitas atribuições que legitimam a prática em psicologia escolar, atribui-se ao psicólogo e a psicóloga escolar tarefa de grande responsabilidade, como contribuir na formação de pessoas críticas, criativas e atuantes em seu meio, e também conscientes de seu papel como atores da sua própria história, culpabilizar o outro e a outra pelos acontecimentos, sucessos e fracasso de sua vida, deve ser repensado. Assim, o próximo capítulo enfocará sobre os profissionais e suas intervenções na educação de ensino fundamental.

⁸⁶ RAMALHO, Danielle Manera. *Psicomotricidade: corpo e pensamento em ação*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Brga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p.252.

⁸⁷ PEREIRA, Lilian Alves; CALSA, Geiva Carolina. *O desenvolvimento psicomotor e sua contribuição no desempenho em escrita nas séries iniciais*. In: ANDRADE, Jaqueline. *O desenvolvimento psicomotor: suas implicações e contribuições para o aprendizado escolar*. 2013. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-desenvolvimento-psicomotor-suas-implicacoes-e-contribuicoes-para-o-aprendizado-escolar/112952/#ixzz3zxwAxpGY>>. Acesso em: 08 fev. 2016. p. 59.

2 PROFISSIONAIS E SUAS INTERVENÇÕES NA EDUCAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo enfoca os âmbitos da atividade científica e profissional da psicologia da educação e apresenta uma revisão histórica sobre a atividade de psicólogos e psicólogas que atuam na educação.

Na década de 60 as atividades profissionais dos psicólogos e das psicólogas da educação apresentavam-se circunscritas fundamentalmente em três âmbitos de trabalho, que são os mesmos em torno dos quais se produz o seu desenvolvimento e a sua evolução: a formação dos professores e das professoras, a pesquisa psicológica aplicada à educação e a psicologia clínica infantil.

A ideia de que para ser um bom professor ou professora dispendo de uma formação psicológica sólida remonta às épocas anteriores ao surgimento da psicologia científica. Recorda-se que, por exemplo, Herbart *apud* Salvador opinava que a filosofia moral tem a responsabilidade de estabelecer os objetivos da educação e do ensino; ao contrário, à psicologia compete apresentar os meios necessários para alcançar esses objetivos. A ideia exposta é reforçada consideravelmente a partir do final do século XIX com o nascimento da psicologia científica, e a crença generalizada que se coloca na origem e no forte impulso inicial da psicologia da educação que de tal disciplina ofereceria finalmente uma fundamentação científica à pedagogia e ao ensino.⁸⁹

Embora o seu desenvolvimento posterior e o nascimento e desenvolvimento de outras disciplinas educativas tenham forçado, como foi visto, a reorientação das expectativas confiadas à psicologia da educação, nunca se colocou em dúvida a necessidade de uma formação psicológica sólida na preparação dos professores.

Esse âmbito da atividade em psicologia da educação tem sido e é tão importante que a maioria dos textos sobre a disciplina e aos quais se pode recorrer no mercado editorial tem sido elaborado, de fato, para uso em cursos e em atividades de formação dos professores e professoras.⁹⁰

⁸⁹ SALVADOR, 1999. p.19.

⁹⁰ SALVADOR, 1999, p. 20.

Isso explica porque se limitam, geralmente, a tratar as questões e representar os conteúdos que correspondem mais especificamente, se formos coerentes, a uma parcela da psicologia da educação: a que se denomina normalmente psicologia do ensino.

Os objetivos, os temas que têm sido pesquisados, os métodos utilizados e a sua cobertura institucional têm evoluído no decorrer deste século paralelamente às demais áreas e aos domínios da pesquisa psicológica e educativa.

A partir do princípio de que a psicologia da educação trata fundamentalmente de aumentar a compreensão e de produzir meios para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem em todas as suas facetas, tanto na escola como em qualquer tipo de instituição formativa.

Da série de fatos destacados dessa evolução e que obtém mais repercussão no panorama atual pesquisa psicoeducativa, dos quais se oferece uma visão de conjunto na disciplina, os enfoques, os métodos e âmbitos da pesquisa psicopedagógica, é preciso recordar os seguintes:

a) Em primeiro lugar, o deslocamento progressivo de uma concepção de psicologia aplicada à educação e uma concepção de psicologia da educação como uma disciplina-ponte, que, entre outras coisas, tem deixado de selecionar os temas e problemas de pesquisa única ou prioritariamente devido ao de seu interesse e à sua relevância teórico para a psicologia, para fazê-lo cada vez mais em função do seu interesse e da sua pertinência em relação à educação. b) Em segundo lugar, e também em boa parte devido ao deslocamento indicado, o auge crescente no transcurso das últimas décadas da pesquisa do tipo tecnológico, orientado à preparação de estratégia e de procedimentos de intervenção psicoeducativa, e da pesquisa-ação, orientada sobretudo à melhora da prática. c) Por terceiro lugar, o aumento progressivo de metodologias qualitativos e etnográficos como instrumentos de indagação na pesquisa psicoeducativa. d) Em quarto lugar a frequência crescente com que a pesquisa psicoeducativa aborda temas e problemas relacionados com práticas educativas não-escolares, como a educação familiar, a influência educativa da televisão e de outros meios de comunicação social, a formação de adultos, a formação permanente e a formação em empresas e centros de trabalhos.⁹¹

A intervenção direta, a partir da psicologia da educação, na detecção e resolução de problemas concretos mostra-se vinculada, de maneira estrita, nas suas origens, à educação especial e à educação clínica infantil.

⁹¹ CAMPOS, 1982. p. 49.

A partir da primeira década do século XX, paralelamente ao desenvolvimento produzido gradualmente nas outras duas áreas da atividade científica profissional da psicologia da educação, começam-se a ser criados serviços que, em geral, tem o objetivo prioritário de atender os transtornos evolutivos e comportamentais das crianças que estão na escola.⁹² Na maioria das vezes, esses serviços oferecem uma atenção de tipo clínico e psiquiátrico e executam tarefas de diagnóstico e de tratamento. Também nessa época são criados os primeiros serviços com funções de orientação profissional.

A partir de uma concepção de psicologia aplicada à educação para uma concepção da psicologia da educação como uma disciplina-ponte, produz-se a substituição progressiva de um tipo de intervenção clínica ou médica, centrada no diagnóstico e no tratamento dos transtornos do desenvolvimento e da conduta, para uma intervenção mais específica do tipo educativo, centrada nos problemas e nas dificuldades de aprendizagem dos alunos e no trabalho escolar.⁹³

Dessa forma surgiu um novo âmbito de atividade profissional da psicologia da educação, que se denomina psicologia escolar e que experimenta um considerável desenvolvimento durante as décadas seguintes. Com uma ou outra denominação, entre o final da década de 50 e início de 80, criam-se serviços de psicologia escolar em quase todos os países que têm um certo nível de desenvolvimento econômico.⁹⁴ O contato direto da psicologia da educação com os problemas cotidianos da prática educativa, bem como o fato de ver-se interpelada continuamente para contribuir na sua solução é sem dúvida alguma, um dos fatores que mais impulsionaram, nesses últimos anos, a conscientização da importância das dimensões tecnológicas ou projetivas, e técnica ou prática e que estão implicadas no seu caráter de disciplina aplicada.

Psicologia da educação e psicologia escolar no Estado Espanhol:

A recuperação da psicologia da educação na Espanha, durante os anos 60, depois do parêntese aberto com a Guerra Civil, abre caminho, mesmo que com alguns anos de atraso, para a criação de serviços de suporte e de orientação psicopedagógica nas escolas, e para a incorporação crescente de psicólogos nesses

⁹²CAMPOS, 1982, p. 98.

⁹³SALVADOR, 1999. p. 45.

⁹⁴SALVADOR, 1999, p. 46

serviços. As relações que se estabelecem a partir desse momento entre a psicologia da educação e a psicologia escolar foram tratados por Coll (1994) em um artigo incluído na monografia que a revista *Applied Psychology: An International Review* dedicou recentemente à psicologia aplicada na Espanha. Em um trabalho anterior que o mesmo autor publicou no ano de 1989, na revista *Anuário de Psicologia*, pode-se consultar uma análise das relações entre psicologia acadêmica e psicologia profissional no campo da educação, durante esses mesmos anos, com uma alusão especial aos problemas enfrentadas na formação dos psicólogos escolares no nosso país. Por último, pode-se citar um outro trabalho do mesmo autor, publicado em 1991, a revista *Papeles del Psicólogo*, em que se expõe uma discussão referente às relações entre psicologia da educação, psicologia escolar e psicopedagogia. Esse último trabalho fica inscrito no âmbito da polêmica surgida como uma consequência da proposta formulada, em 1987, pelo Conselho de Universidades, incluindo, no catálogo de títulos universitários, o título oficial de licenciado em Psicopedagogia.⁹⁵

As proposições clínicas que fazem parte da intervenção psicoeducativa continuam, da mesma maneira, influenciando a psicologia escolar até os nossos dias. Na maioria das vezes, a psicologia escolar não implica na substituição de um colóquio clínico por um colóquio educativo; porém, as funções e tarefas clássicas de diagnóstico e de tratamento dos transtornos evolutivos e comportamentais e as funções de diagnóstico e de tratamento de dificuldades de aprendizagem uniram-se e, posteriormente, também as funções de assessoramento e de suporte aos professores com vistas a uma melhora nos processos de ensino e de aprendizagem. Esse processo de “acumulação das funções”, que é próprio da psicologia escolar, conduziu, faz pouco tempo, a um debate sobre a especificidade dessa área de atuação profissional e sobre o seu solapamento e a sua relação com outras áreas próximas, como a da orientação educativa e profissional ou a da intervenção psicopedagógica. No contexto desse debate, alguns autores sugeriram que é preciso estabelecer uma diferença entre intervenção psicoeducativa, ou simplesmente psicologia da educação, e psicologia escolar.⁹⁶

Dessa forma, a segunda responderia a uma orientação mais centrada no diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem e na atenção aos alunos com necessidades educativas especiais; a primeira, ao contrário, teria como objetivo prioritário os assessoramentos e o suporte aos professores nas tarefas de revisão e de melhora dos processos de ensino e de aprendizagem.

⁹⁵ SALVADOR, 1999, p. 46.

⁹⁶ SALVADOR, 1999, p. 46.

A intervenção psicoeducativa, encaminhada prioritariamente para promover a melhoria da qualidade do ensino e comprometida, ao mesmo tempo, com os objetivos e as finalidades da instituição escolar, é um dos âmbitos da atividade profissional da psicologia da educação. Nesse sentido, a intervenção psicoeducativa desvincula-se claramente da orientação dominante da psicologia escolar, geralmente tributário de proposições mais clínicas, com esforços que foram sendo dirigidos, tradicionalmente, de modo prioritário, para o atendimento dos casos-problema dos alunos com dificuldades de aprendizagem, atrasos de desenvolvimento e transtornos de comportamento:

É particularmente promissora, pensar, a possibilidade de preparar psicólogos e psicólogas educacionais que possam trabalhar com eficácia de uma maneira continuada com os professores e a direção das escolas no sentido de promover uma aprendizagem e uma motivação cognitiva mais eficientes.⁹⁷

Apesar disso, seja qual for a denominação que exista para designar essas linhas de atividades profissionais dos psicólogos da educação (uma intervenção mais orientada aos aspectos clínicos, de diagnóstico e de tratamento de transtornos do desenvolvimento, de transtornos da conduta e de dificuldades de aprendizagem, e alguma intervenção mais orientada à revisão e melhoria das práticas pedagógicas), é evidente que ambas são ingredientes essenciais da intervenção psicopedagógica; como já foi argumentado noutra ocasião, esse âmbito de pesquisa, de reflexão e de atividade profissional, que é a psicopedagogia, apresenta um dos seus principais fundamentos na psicologia da educação e nas três dimensões que a configuram: teórica ou explicativa, tecnológica ou projetiva e técnica ou aplicada.⁹⁸

2.1 Possibilidade interventiva

2.1.1 Contexto individual e familiar

A família é como um contexto primordial de desenvolvimento das pessoas e convém assinalar que, na atualidade, em relação às práticas educativas familiares, o conhecimento da psicologia da educação encontra-se em uma fase

⁹⁷ SALVADOR, 1999. P.54.

⁹⁸ SALVADOR, 1999, p.55.

muito similar ao que ocorreu na década de 50 em relação às práticas educativas escolares. Neste caso, a psicologia da educação dispõe de um conjunto de conhecimentos sobre as famílias, selecionando entre o que proporcionam algumas disciplinas psicológicas, sociológicas. Embora nos últimos anos tenha havido esforços para a elaboração de conhecimentos e teorias específicas sobre as práticas educativas familiares, é preciso ser prudente e considerar que é um campo de pesquisa e de teorização incipiente, mas, de qualquer forma, promissor.⁹⁹

Valores culturais, participação orientada e influência educativa, verificou-se que independente das práticas paternas e maternas os filhos e filhas assimilam e valorizam. O processo pelo qual a criança as aprende é por meio da participação orientada. A estrutura das situações nas quais as crianças se relacionam com outras pessoas as ajudam a assimilar uma maneira de entender o mundo por qual participam na vida cotidiana.

Para entender os processos pelos quais as crianças chegam a alcançar as habilidades que lhes permitem participar nas atividades das outras pessoas é preciso considerar as circunstâncias e as metas da família e da comunidade. Entender as diferenças culturais e individuais é essencial para compreender os processos de participação, orientação e o de desenvolvimento. Porém, é importante pontuar, que os grupos definidos culturalmente possuem metas e práticas educativas próprias, mas têm a possibilidade de se adaptarem à situações novas. Esse princípio geral é adequado também ao sucesso no contexto familiar, a mesma definição do que é uma família, as funções que têm, as oportunidades que oferecem aos seus membros para aprenderem e se desenvolverem está condicionada aos valores culturais da comunidade em que está inserida. Nos últimos anos, numerosos trabalhos têm tratado dessas questões; pelo seu interesse encontra-se na obra de Rogoff¹⁰⁰, que examina como se produzem os processos de participação orientada em culturas muito diversas quanto ao seu grau de complexidade.

⁹⁹ SALVADOR, 1999, p. 151.

¹⁰⁰ COSTA, Eveline Vieira e Maria C.D.P. Lyra. *Como a Mente se Torna Social para Barbara Rogoff? A Questão da Centralidade do Sujeito* Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(3), pp. 637-647. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a17v15n3.pdf>>. Acesso em: 10 mai.2016.

A autora refere-se às numerosas diferenças existentes entre as culturas em que, como na nossa, o cuidador adapta-se ao bebê/à criança, e as culturas menos tecnicadas, em que é a criança quem se adapta às situações habituais da família na sociedade.

Essas diferenças encontram-se em muitos aspectos (por exemplo, na linguagem dirigida às crianças, no fato de considerá-las ou não interlocutoras válidas) e, especialmente, na vida adulta e no conhecimento que as crianças podem ir construindo referente à vida adulta. Na nossa sociedade, a estrita separação por idades e o fato de que os mais jovens aprendem aquilo que se considera necessário em um contexto específico que a família tem de ensinar, faz com que os pequenos aprendam habilidades específicas para adaptarem-se a essa situação. Em contrapartida, muitas crianças têm poucas oportunidades de participar em atividades domésticas cotidianas, desconhecem muitas coisas do trabalho dos seus pais e, distante do mundo dos adultos, têm um mundo próprio, o dos brinquedos, das escolas, da criançada, etc., a partir do qual aprendem algumas coisas e não outras. As crianças estão muito acostumadas a que os outros lhes deem atenção, que se esforcem para entendê-las e que se adaptem à sua definição de situação; os pais encontram uma boa disposição para ensinar a criança a fazer coisas; a brincar, a comer, a ler.¹⁰¹

As crianças garantem um papel na ação, mesmo que seja o de observadores próximos, quietas e observadoras, escutando, assistem aos acontecimentos habituais e aos mais críticos da vida da sua comunidade, como ocorre nas comunidades mais estudadas por essa autora. Essas crianças afinam os seus dotes de observação, aprendem a fixar-se nas coisas e, muitas vezes, alcançam a autonomia na realização de determinadas tarefas valorizadas no seio do grupo utilizando, basicamente, estratégias de observação.¹⁰²

As diferenças surgem também na possibilidade de participar e na diferente significação que a própria participação possui. Quando as crianças se encontram imersas nas atividades dos adultos, é habitual que, progressivamente, tornem-se parte ativa naquilo que seus pais ou familiares fazem.

¹⁰¹ PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 2003, p. 291.

¹⁰² SALVADOR. 1999, p. 154.

Por volta de cinco ou seis anos, as crianças já conseguem preparar sozinhas o alimento. Nessas e em outras atividades reais, as crianças aprendem que os erros têm um importante custo; pode ser que, por isso, não se deem responsabilidades às crianças até que se considere que, a partir da observação e da atuação dirigida, estão preparadas para assumi-las.¹⁰³

Os erros não têm o mesmo significado nas atividades menos reais, visto que o seu custo é diferente e que certamente não repercutem nos outros; as crianças talvez não esperam estar tão seguras de saber o que devem fazer.

A participação orientada implica na participação conjunta das crianças e dos adultos em atividades culturais; como um fenômeno, é universal, embora variem os objetivos de socialização e os meios pelos quais alcançá-los. De qualquer modo, destaca, porém, a natureza ativa da criança nas situações em que participa e naquelas em que observa sem participar diretamente. Os pais e mães constroem pontes que ajudam as crianças a entender novas situações, mas suas influências maiores residem na determinação que fazem das atividades que estão ao alcance da criança; o que observar, qual o tipo de participação é permitido e quem serão os seus companheiros e companheiras.¹⁰⁴

Dentro dessa perspectiva, as pautas da criança de uma determinada família são únicas e específicas; contudo, compartilham numerosas características com as que caracterizam uma outra família do mesmo grupo social. Pode-se dizer que as condições do microsistema incidem de maneira importante nas do microsistema. Pela mesma razão, a nossa própria organização social, os valores que a presidem e os nossos conceitos sobre o desenvolvimento e os meios mais idôneos para alcançá-los não devem fazer perder de vista o caráter universal do processo de participação orientada, nem o fato de que, em todos os casos, a influência educativa dos outros e da cultura do grupo está presente no desenvolvimento individual.

O que se entende por “desenvolvimento” e os meios próprios para alcançá-lo variam notavelmente de uma cultura para outra.

¹⁰³ SALVADOR, 1999, p. 154.

¹⁰⁴ COSTA, Eveline Vieira e Maria C.D.P. Lyra. *Como a Mente se Torna Social para Barbara Rogoff? A Questão da Centralidade do Sujeito* Psicologia: Reflexão e Crítica, 2002, 15(3), pp. 637-647. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a17v15n3.pdf>>. Acesso em: 10 mai.2016.

Quando se define uma família, comumente se inclui em sua definição os membros do grupo familiar e a sua estrutura, os vínculos que mantém e as funções que essa instituição possui. Em relação à sua estrutura, fala-se em geral da família nuclear ou conjugal e da família extensa.¹⁰⁵

A família nuclear ou conjugal é formada pelo casal e pelos filhos não-adultos. Na atualidade e nas sociedades desenvolvidas, é uma das estruturas mais encontradas, desde que as famílias extensas, devido às mudanças na organização da vida e da fixação em núcleos urbanos, perderam muitos vínculos que antigamente possuíam e preservavam. A família extensa refere-se aos lares em que convivem mais de um núcleo conjugal.

A família extensa pode ser tanto em relação ao eixo vertical, que corresponde a diferentes gerações que a conformam em um determinado momento, como em relação ao eixo horizontal, incluindo os membros de uma geração particular e os seus casais. A sua presença decresce de maneira progressiva no nosso país.¹⁰⁶

Uma primeira consideração que é preciso fazer ao contexto dessa distinção é a que diz respeito à progressiva perda do suporte e da ajuda que, em outros tempos, representavam ao novo núcleo familiar a vinculação com a família extensa. De fato, algumas de suas funções, cuidado aos bebês e aos idosos, são, na atualidade, realizadas por instituições sociais que já não se estruturam no contexto do parentesco. Em sentido similar, perdeu a função de modelo que os membros de gerações mais antigas passavam às novas: assim, as mães e as avós tinham uma experiência em relação à gravidez, ao parto e à infância das crianças que era aproveitada pelas filhas e pelas netas quando se encontravam na transição ao papel de mães.

Os avôs e os pais ofereciam o seu conhecimento sobre aspectos profissionais e esse era utilizado pelos jovens. Essa vinculação, ao mesmo tempo afetiva e cultural, contrasta com o que é habitual hoje em dia, em que as novas gerações, no momento de formar um núcleo familiar próprio, valorizam sobretudo, a sua independência e não aproveitam ou rejeitam, em muitas ocasiões, a ajuda que pode significar a experiência do seus familiares (apesar

¹⁰⁵ SALVADOR, 1999, p. 155.

¹⁰⁶ SALVADOR, 1999, p. 156.

de que, às vezes, busquem-na em outras instituições: por exemplo, assistindo a cursos de preparação ao parto e de cuidados com o bebê).¹⁰⁷

Uma segunda consideração pertinente é a de que a estrutura tópica da família nuclear, casal e filhos não-adultos e filhas não-adultas, e a distribuição também tópica dos papéis dentro desse núcleo (em que o pai assume o trabalho externo e a mãe, o trabalho doméstico e a criação dos filhos) não se ajustam, hoje em dia, a muitas unidades familiares. As mudanças na maneira de viver, a incorporação da mulher no mercado de trabalho, os divórcios e as separações, o estado de mães solteiras, os casais formados pelo mesmo sexo, etc., têm contribuído para que a família nuclear esteja exposta a numerosas transformações.

Como consequência de uma imagem ideal de família, que, de fato, não corresponde à realidade de muitas delas, estudos realizados a partir de diferentes disciplinas mostram uma tendência a destacar as falhas, as dificuldades que essas novas estruturas familiares podem ter para seus membros, especialmente aos filhos. Essa tendência é observada também entre os profissionais da intervenção psicológica e psicopedagógica, entre muitos educadores e entre as pessoas em geral.

Necessita-se aproximar do estudo da família sem prejuízos morais, sem determinismos, com uma atitude aberta que permita entender em que medida as experiências de seus membros favorecem o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Schaffer considera que a natureza das relações interpessoais é o fator chave para o desenvolvimento da criança na família, ainda que a estrutura familiar não se seja a mesma.¹⁰⁸

Convém lembrar, neste ponto, as condições que Bronfenbrenner considerava que um ambiente deveria ter para poder ser considerado um contexto de desenvolvimento: quando permite à criança observar e incorporar-se a padrões de atividade progressivamente complexos, conjuntamente ou com o seguimento de pessoas que lhe possam ensinar e com as quais possa estabelecer uma relação x emocional positiva; quando se dá à criança a oportunidade de envolver-se na mesma atividade, porém de maneira indepen -

¹⁰⁷ SALVADOR, 1999, p. 105-106.

¹⁰⁸ SALVADOR, 1999 p. 156.

e autônoma.¹⁰⁹

Como já foi destacado, quer essas condições se apresentem ou não, não é consequência direta da estrutura de uma família, mas das relações e dos intercâmbios criados e esses, apesar de serem fortemente modulados pela estrutura e pelas dificuldades que impõem, tampouco são diretamente deduzíveis, depende de outros fatores que escapam ao microsistema e que são mais atribuíveis ao exossistema e ao macrosistema.

Quando se colocam em primeiro lugar as relações que ocorreram na família para explicar o seu impacto no desenvolvimento das crianças, faz sentido as formulações com tendência a considerá-la em termos sistêmicos.

Pode-se considerar a família como um sistema em que as ações e as atitudes de cada membro afetam os outros e vice-versa. Como todo sistema, a família tem uma estrutura e algumas pautas reguladoras do seu funcionamento que tendem a manterem-se estáveis. Porém, para poder avançar e garantir o bem-estar dos seus membros, a família terá de adaptar-se às novas circunstâncias (nascimento de um filho, perda de emprego de um dos membros do casal, ausência prolongada de um dos progenitores), transformando algumas das suas pautas sem deixar, por isso, de constituir-se como um referente para os seus componentes.

Todas as famílias passam por momentos característicos, próprios do seu ciclo vital (constituição do casal, nascimento do primeiro filho, independência). Todas vivem crises e dificuldades, associadas à educação e ao crescimento dos filhos. às mudanças que se produzem no caráter do casal, aos que têm como protagonista algum dos progenitores ou ambos, e o seu mundo fora da família (trabalho, relações, etc.), a acontecimentos.

Geralmente, essas mudanças podem ser incorporadas à estrutura e às relações da família, embora sejam previsíveis tensões e resistências que surgem na quebra de um equilíbrio que, até o momento, estava funcionando. Essas mudanças e as reestruturações que provocam ajudam a família a adaptar-se às novas situações.¹¹⁰

¹⁰⁹ SALVADOR, 1999, p. 155.

¹¹⁰ SALVADOR, 1999, p. 159.

Como em todos os sistemas, as famílias, organizadas mediante vínculos afetivos e emocionais, têm algumas funções, alguns objetivos que devem alcançar. Como sistema, a família tem as funções psicossociais de proteger os seus membros e de favorecer a sua adaptação à cultura à qual pertencem.

Cataldo em uma extensa revisão destaca que a maioria dos autores reconhece, no mínimo, quatro funções ou responsabilidades relacionadas com as crianças:

As famílias devem oferecer cuidado e proteção às crianças, garantindo-lhes subsistência em condições dignas. Quando, seja qual for a razão, essa função não pode ser cumprida, existem nas sociedades desenvolvidas mecanismos de intervenção, desde os serviços de suporte e de assistência social até a intervenções mais drásticas, que podem deter a custódia dos filhos se os pais não podem garantir sua integridade física e psíquica. As famílias devem, contribuir para a socialização dos filhos em relação aos valores socialmente constituídos. Essa função é a base da consideração que diversos autores, na sociologia, na filosofia e na psicologia, fazem da família como urna instituição conservadora e reprodutora da ordem social dominante.¹¹¹

Assim, Bourdieu considera que, na trajetória social dos indivíduos, que a família tem um papel de primeira ordem, porque, juntamente com a escola, é a responsável pela transmissão cultural; a sua eficiência depende do grau em que a mesma família participe dessa cultura. Em sentido muito semelhante, Delpit, seguindo na linha iniciada por Bernstein, há algumas décadas, afirma que existe um conjunto de regras e de códigos de participação nos circuitos de “poder” que se relacionam com formas lingüísticas, estratégias comunicativas, maneiras de ver e de se apresentar a si mesmo que facilitam o sucesso na escola.¹¹²

Tais regras e estratégias, maneira de falar, de escrever, de interatuar, de vestir-se, etc. não são aprendidas por igual em todas as famílias, e são as de classes favorecidas as que dispõem de mais cultura e são mais preparadas para facilitar essa aprendizagem. . Esse fator tem sido considerado crítico na hora de estabelecer relações entre as condições familiares e o rendimento acadêmico dos alunos.

As famílias deverão dar suporte à evolução das crianças, controlá-las e ajudá-las no processo de escolarização e de instrução progressiva

¹¹¹ SALVADOR, 1999, p. 159.

¹¹² SALVADOR, 1999, p. 159.

em outros âmbitos e instituições sociais. E uma função de ajuda que se deduz no próprio contexto familiar, mas que alcança também, como suporte, os outros contextos de socialização das crianças. Em relação a essa função, fazem bastante sentido as propostas de Bronfenbrenner (1987), referidas ao mesmo sistema ou à possibilidade de estabelecer acordos e de evitar discrepâncias perturbadoras entre os diferentes contextos de desenvolvimento das crianças.¹¹³

Durante muitos anos, os pais e as mães orientam a aprendizagem dos seus filhos e filhas: eles e elas aprendem durante a infância, com os instrumentos, as atitudes e as noções básicas do seu grupo cultural, além das estratégias que lhes permitem realizar essas aprendizagens. À medida que crescem, as necessidades de aprender tomam-se, por um lado, mais específicas e, por outro, mais extensas; a influência dos pais é, de qualquer modo, muito importante, tanto pela possibilidade de compreender e valorizar globalmente a tarefa, as dificuldades e os obstáculos que a criança pode encontrar, como para dispor dos meios para que ela possa superá-los.

As considerações que fizemos em relação à função anterior, quanto às possibilidades de famílias com diferentes níveis culturais e socioeconômicos, são igualmente válidas nesse caso.

Uma outra função da família consiste na ajuda e no suporte que proporcionam às crianças para virem a ser pessoas emocionalmente equilibradas, capazes de estabelecer vínculos afetivos satisfatórios e respeitosos com os outros e com a própria identidade. Essa função remete, de uma maneira clara, ao estabelecimento, entre os próprios membros da família, de algumas relações baseadas no respeito mútuo e no afeto.¹¹⁴

Embora seja possível falar de outras funções (legais, econômicas, religiosas, etc.), em uma análise psicoeducativa, as funções que comentadas parecem ser pertinentes ao menos por duas razões. Em primeiro lugar, porque cada uma e todas em conjunto evidenciam, à medida que a família pode ser e de fato o é na imensa maioria dos casos um contexto privilegiado de desenvolvimento para as pessoas; são todas as capacidades que se desenvolvem em torno dessas funções. Em segundo lugar, porque as aprendizagens feitas no contexto familiar em torno das funções que foram descritas não estão separadas.

¹¹³ PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 2003, p. 292.

¹¹⁴ SALVADOR. 1999. p. 158.

Embora em diferentes graus, no contexto da família combinam-se as exigências com a estima, as diretrizes e os ajustes e o alento para enfrentá-las, as dificuldades como reconhecimento por tê-las superadas, a orientação direcionada à tarefa bem-feita com a possibilidade de errar, o estímulo até a autonomia progressiva com a segurança que proporciona saber que existem outras pessoas que a estimam e que estão dispostas a ajudar quando necessário.

As experiências educativas oferecidas na família e aquilo que se aprende não podem ser examinados à margem de todos esses aspectos, à margem das relações em que tomam corpo já que são esses os responsáveis pelo impacto que têm no desenvolvimento.

Há muitos anos, a psicologia e especialmente a psicologia evolutiva dispõem de um amplo corpo de conhecimento em relação à importância dos primeiros anos de vida das pessoas, das mudanças que, ocorrem nesse período e da sua direção até formas cada vez mais complexas e equilibradas de representar e de atuar no mundo.

Parece que perde de vista que as crianças aprendem a conduta habitual, a forma de interpretar o mundo e de atuar em situações também habituais, com adultos próximos e durante períodos dilatados. É interessante essa reflexão, uma vez que as mudanças que observados durante a infância não podem ser entendidas à margem das aprendizagens e das relações que, nessa época, são realizadas e estabelecidas tanto no contexto familiar, como também no contexto maternal, na escola e em outros contextos.

Nesses contextos, as crianças podem experimentar com os objetos e com as pessoas; participam em acontecimentos e em situações rotineiras e também novas; as suas atuações são, às vezes, censuradas e, às vezes, reconhecidas e celebradas; veem os outros atuarem, os imitam e recebem a sua ajuda, de modo que podem progredir no domínio de novos âmbitos da atuação.

No transcurso dessas experiências, aprendem valores culturais, noções, conceitos, maneiras de fazer e de ser. De uma maneira muito importante, aprendem como podem aprender: perguntando, provando, participando em atividades com outras pessoas, etc., e recebendo umas e outras respostas, que as estimulam a continuar perguntando, por exemplo, ou que as orientam a ter atitudes mais reservadas. Como todos e todas os profissionais e as profissionais

da educação têm constatado, crianças muito pequenas podem mostrar importantes diferenças quanto à curiosidade, quanto à sua tendência para provar, para indagar, para perguntar, etc.¹¹⁵

Parece sensato pensar que essas diferenças podem ter relação com as experiências vividas na família. Destaca-se que as aprendizagens realizadas nos primeiros anos são fundamentais e que enraízam aprendizagens futuras.

A linguagem é o exemplo mais espetacular de um dos enigmas da aprendizagem humana a facilidade com que os seres humanos mais jovens aprendem a realizar determinados comportamentos que os estudiosos ainda não chegaram a compreender. Durante os primeiros anos de vida, as crianças de todo mundo dominam uma surpreendente gama de competências com pouca tutela formal. Chegam a ser competências para cantar canções, andar de bicicleta, lidar com dezenas de objetos dentro de casa, na rua ou pelo campo. Além do mais, embora de uma maneira menos visível, desenvolvem sólidas teorias quanto ao funcionamento do mundo e de suas mentes (...), são capazes de enganar alguém em um jogo da mesma maneira que podem reconhecer se alguém tenta 'passá-las para trás' no jogo. Desenvolvem um sentido profundo ao que é verdade e falso, bom e mau, bonito e feio sentidos que nem sempre concordam com os critérios comuns porém nos quais demonstram ser notavelmente práticas e vigorosas.¹¹⁶

De maneira resumida e considerando as experiências educativas que vivem em casa e em outros contextos em que progressivamente participam, as crianças aprendem a categorizar objetos e fatos, a utilizar de maneira muito eficiente roteiros e esquemas para compreender e prever acontecimentos; a tratar objetos e situações como se fossem “uma outra coisa”, isto é, a simbolizar.

Por volta dos cinco ou seis anos, graças à exploração ativa do mundo, facilitada pelos seus pais e por outros adultos que a cuidam e complementada pelas experiências que vive com outras crianças. A criança elabora compreensões intuitivas sobre o mundo, que são uma combinação das suas possibilidades de conhecer, de utilizar símbolos e das suas capacidades cognitivas. Com as suas limitações e imperfeições, trata-se de “teorias” sobre o mundo dos objetos físicos e o seu funcionamento, de “teorias” sobre os organismos vivos e de “teorias” sobre a mente, sobre si mesmos, um tipo de “teoria” do eu, e sobre as dos outros.

Em síntese, as crianças se permitem a compreender o mundo e predizê-lo; são funcionais e consistentes e, embora contenham erros e contradições, re-

¹¹⁵ SALVADOR. 1999, p. 160 - 161.

¹¹⁶ SALVADOR. 1999, p. 161.

-sistem às pressões externas.

No contexto da família, essas aprendizagens realizam-se no seio das atividades cotidianas, das experiências em que as crianças fortemente marcadas pelos sentimentos e pelas emoções. Assim, o que se forja não é somente um conjunto de conhecimentos sobre o mundo e sobre a maneira de ir tendo acesso a ele, mas também uma representação sobre os outros (respeitosos, ameaçadores, afetuosos, distantes, confiáveis, desconfiados) e sobre si mesmo (esperto, simpático, pesado, enlouquecido). Pode-se dizer, com razão, que por meio dessas experiências e junto com outras nos tornamos pessoas únicas e irrepetíveis dentro dos grupos sociais aos quais pertencemos.

Um tipo especial de aprendizagem que o contexto da família pode estimular é o que provém das relações entre irmãos, que são uma forma específica de relações e de aprendizagem entre iguais. Esse é um tema que tem chamado a atenção dos estudiosos e dos pesquisadores; existem trabalhos que tratam de como a ordem do nascimento, o número de irmãos, o sexo, etc., influem no comportamento. Convém dizer que são trabalhos que, geralmente, estabelecem correlações entre variáveis (por exemplo, ordem de nascimento e rendimento acadêmico) e que não consideram as relações específicas existentes dentro de uma família concreta, nem outras variáveis que podem influir indubitavelmente naquilo que se mede.

Salvador considera que as experiências educativas que os pais oferecem aos seus filhos e as pautas de criação ou estratégias educativas que colocam em prática diferem de uma família a outra, em relação a determinadas dimensões.¹¹⁷

Convém lembrar que tais dimensões marcam tendências de conduta; não existe um determinismo mecânico que faça com que os pais sempre se comportem da mesma maneira, segundo um mesmo esquema. Trata-se, pois, de uma tendência modulada pela presença de diversos fatores.

As práticas educativas divergem quanto ao grau de controle que os pais e mães exercem sobre o comportamento dos filhos e das filhas.

Essa dimensão é crucial ao desenvolvimento da pessoa, desde que, mediante a orientação e o controle que os outros exercem, aprendem a controlar

¹¹⁷ SALVADOR. 1999. p. 161.

e a regular a nossa conduta de maneira autônoma. Em geral, quando os pais exercem o controle sobre a conduta dos filhos por meio de uma combinação de firmeza e de razão, ajudam mais a fazer com que o filho alcance um autocontrole adequado que quando a sua intervenção se aproxima mais ao autoritarismo ou à permissividade.

A capacidade de estabelecer um ambiente comunicativo é outra das dimensões em que as práticas educativas diferem. Essa dimensão refere-se à possibilidade de criar uma dinâmica na qual é possível explicar, de maneira razoável, as normas e as decisões que são tomadas, levando em conta o ponto de vista dos outros; é uma dinâmica que permite compartilhar problemas, conflitos, dúvidas, ansiedades, expectativas, satisfações. O ambiente comunicativo faz-se extensivo, pois, à capacidade de manifestar sentimentos, tanto positivos quanto negativos.¹¹⁸

Uma condição necessária para compartilhar a tarefa educativa está no conhecimento e no respeito mútuo entre família e escola em relação ao papel educativo, e as famílias têm um importantíssimo papel na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

O objetivo de compartilhar a ação educativa entre a família e a escola concretiza-se em âmbitos e em ações específicas. A escola necessita dispor de informação em relação às crianças, como são, como se manifestam em sua casa, como se relacionam com seus familiares mais próximos, como passam um dia habitual, como compartilham o tempo livre, etc. Todos esses aspectos ajudarão a interpretar o comportamento dos alunos e das alunas e a compreender as suas angústias e as suas satisfações.¹¹⁹

Porém, ao mesmo tempo, os pais também podem conhecer melhor o seu filho, ou a sua filha, quando recebem informação sobre como este ou esta atuam na escola, às vezes, aprendem a ver de uma maneira diferente, e pode ser que essa representação permita-lhes esperar coisas diferentes, em um sentido menos determinista do que o habitual.

¹¹⁸ SALVADOR. 1999. p. 161.

¹¹⁹ AZEVEDO, Simone Maria de. *Dificuldade de aprendizagem requer avaliação especializada*. 2014.p. 23. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/dificuldade-de-aprendizagem-requer-avaliacao-especializada>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

O conhecimento da criança e o conhecimento mútuo são condições indispensáveis para poder ir estabelecendo critérios educativos comuns. Embora a escola e a família sejam contextos diferentes e ofereçam experiências educativas diversas, o aluno e a aluna, o filho e a filha é a mesma pessoa e necessita alguns critérios estáveis, que serão para regular a sua própria vida de maneira autônoma.

O processo de “acumulação das funções”¹²⁰, que é próprio da psicologia escolar, conduziu, faz pouco tempo, a um debate sobre a especificidade dessa área de atuação profissional e sobre a sua relação com outras áreas próximas, como a da orientação educativa e profissional ou a da intervenção psicopedagógica.

É preciso estabelecer uma diferença entre intervenção psicoeducativa, ou simplesmente psicologia da educação, e psicologia escolar. Dessa forma, a segunda responderia a uma orientação mais centrada no diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem e na atenção aos alunos com necessidades educativas especiais; a primeira, ao contrário, teria como objetivo prioritário o assessoramento e o suporte aos professores nas tarefas de revisão e de melhora dos processos de ensino e de aprendizagem.

A intervenção psicoeducativa, encaminhada prioritariamente para promover a melhora da qualidade do ensino e comprometida, ao mesmo tempo, com os objetivos e as finalidades da instituição escolar, é um dos âmbitos da atividade profissional da psicologia da educação.

Nesse sentido, a intervenção psicoeducativa desvincula-se claramente da orientação dominante da psicologia escolar, geralmente tributário de proposições mais clínicas, com esforços que foram sendo dirigidos, tradicionalmente, de modo prioritário, para o atendimento dos casos-problema de alunos com dificuldades de aprendizagem, atraso de desenvolvimento e transtornos de comportamento:

É particularmente promissora, pensemos, a possibilidade de preparar psicólogos e psicólogas educacionais que possam trabalhar com eficácia de uma maneira continuada com os professores e professoras e a direção das escolas no sentido de promover uma aprendizagem e uma motivação cognitiva mais eficiente. Dessa maneira, o psicólogo

¹²⁰ MINTZENBERG, Lena Lerner. *Dificuldades/transtornos de aprendizagem*. 2010. p. 103. Disponível em: <<http://www.lenalerner.com.br/textos/dificuldade-transtornos-aprendizado.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

educacional de base escolar seria diretamente o complemento do Psicólogo e Psicóloga escolar que tende a especializar-se ser problemas afetivos e anormais do comportamento.¹²¹

Apesar disso, seja qual for a denominação que exista para designar essas linhas de atividades profissionais dos psicólogos da educação (uma intervenção mais orientada aos aspectos clínicos de diagnóstico e de tratamento de transtornos do desenvolvimento, de transtornos da conduta e de dificuldades de aprendizagem, e alguma intervenção mais orientada à revisão e melhoria das práticas pedagógicas), é evidente que ambas são ingredientes essenciais da intervenção psicopedagógica; como já foi argumentado noutra ocasião, esse âmbito de pesquisa, de reflexão e de atividade profissional, que a psicopedagogia, apresenta um dos seus principais fundamentos na psicologia da educação e nas três dimensões que a configuram: teórica ou explicativa, tecnológica ou projetiva e técnica ou aplicada.

Dessa forma, o terceiro e último capítulo diagnósticos e encaminhamentos do psicólogo e da psicóloga escolar, pode contribuir para a qualidade e a eficiência do processo educacional através de conhecimentos advindos da psicologia.

¹²¹ SALVADOR. 1999. p. 164.

3 DIAGNÓSTICOS E ENCAMINHAMENTOS

O presente capítulo aborda diagnósticos e encaminhamentos sobre o processo de aprendizagem de alunos e alunas do ensino fundamental, com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a contribuição do psicólogo e da psicóloga frente a esta problemática.

3.1 Diagnósticos dos Problemas de Aprendizagem

O que mais prejudica a aprendizagem livre e criativa é a própria escola e o sistema social do qual a escola faz parte. O sistema social em que se vive, produz uma escola inadequada ao desenvolvimento da criança, uma escola que procura anular a criança para adaptá-la à sociedade, uma escola que reproduz na criança a desigualdade social. A escola, ao invés de adaptar-se aos alunos, faz de tudo para que os alunos se adaptem a ela.¹²²

Geralmente, a escola não leva em consideração a situação familiar de cada aluno e aluna. Esta situação, o tipo de família, o número de irmãos e a educação familiar pode, muitas vezes, dificultar a aprendizagem escolar. Isso acontece, sobretudo, na medida em que a escola desconhece essas situações particulares e trata os alunos e as alunas como se fossem todos iguais, com os mesmos problemas, as mesmas aspirações, as mesmas situações familiares, etc. A escola pode, ainda, prejudicar a aprendizagem ao não levar em consideração as características do aluno e da aluna, sua maturidade, seu ritmo pessoal, seus interesses e aptidões específicos, seus problemas nervosos e orgânicos. Muitos obstáculos à aprendizagem têm origem familiar e individual, mas seus efeitos negativos sobre o trabalho do aluno e da aluna podem ser minimizados ou anulados, se o professor e a professora, assim como a escola procurarem compreender e levar em consideração esses obstáculos, buscando sua superação.¹²³

Dentro da escola existem, entre outros, quatro fatores que podem afetar a aprendizagem: o professor e a professora, a relação entre os alunos e as alunas, os métodos de ensino e o ambiente escolar.

¹²² PILETTI, 2003, p. 147.

¹²³ PILETTI, 2003, p. 148.

Certas qualidades do professor ou da professora, como paciência, dedicação, vontade de ajudar e atitude democrática, facilitam a aprendizagem. Ao contrário, o autoritarismo, a inimizade e o desinteresse podem levar o aluno ou a aluna a desinteressar-se e não aprender.

O autoritarismo e a inimizade geram antipatia por parte dos alunos e das alunas. A antipatia em relação ao professor e a professora faz com que os alunos e as alunas associem a matéria ao mesmo e reajam negativamente a ambos. Muitas vezes, está nesse fator a origem de distúrbios da aprendizagem que se prolongam por toda a vida escolar.

É importante que o professor e a professora pensem sobre sua grande responsabilidade, principalmente em relação aos alunos e às alunas dos primeiros anos, sobre os quais a influência é maior. Apesar de todas as dificuldades que tiver pela frente, cabe ao professor e a professora manter uma atitude positiva: de confiança na capacidade dos alunos e das alunas, de estímulo à participação de todos, de entusiasmo em relação à matéria e de amizade para com os alunos e alunas. Só assim estará exercendo sua missão de educador/educadora, que não se confunde com opressão e controle autoritário.¹²⁴

O professor e a professora são exemplos que influenciam o comportamento dos alunos e das alunas. Dessa forma, a relação entre os mesmos será influenciada pela relação que o professor e professora estabelecem com os alunos e alunas: um professor ou uma professora dominador ou dominadora e autoritário ou autoritária estimula os alunos e as alunas a assumirem comportamentos de dominação.

Qual pode ser a consequência de um clima assim em sala de aula? Cria-se um ambiente de desconfiança, de rejeição e, até mesmo, de agressão em relação aos outros. Isto é: o aluno/a aluna que sofre controle autoritário reage a esse controle de forma ostensiva e violenta, quando pode, ou de forma velada, por meio do desinteresse e da passividade, quando não tem outra saída. Os alunos e as alunas mais fortes transferem a dominação para os mais fracos.¹²⁵

¹²⁴ PILETTI. 2003, p. 148.

¹²⁵ DAVIDOFF, 2001, p. 98.

Um clima de desigualdade, competição, luta e tensão produz efeitos negativos sobre a aprendizagem. Para aprender, o aluno e a aluna precisa-se de um clima de confiança, respeito e colaboração com os colegas/as colegas. Quando isso não acontece, o aluno e a aluna voltam suas preocupações para a defesa diante da dominação e da agressão dos colegas e das colegas, frustrando-se em suas tentativas de concentrar-se na matéria e aprender.

O professor e a professora encontrarão dificuldades para fugir a esse esquema de dominação e controle sobre os alunos e alunas, pois é dessa forma que acontecem as relações em nossa sociedade: os mais fortes procuram dominar e explorar os mais fracos. Mas, tendo consciência do problema e sabendo que esse tipo de relação social é muito prejudicial para a aprendizagem, o professor e a professora já terão meio caminho andado no sentido de criar um clima de amizade e confiança na sala de aula, favorecendo a aprendizagem livre e criativa.¹²⁶

Os métodos de ensino também podem prejudicar a aprendizagem. Se o professor e a professora forem autoritário e autoritária, dominador e dominadora, não permitirá aos alunos e alunas que se manifestem, participem, aprendam por si mesmos. Esse tipo de professor e professora consideram-se donos e donas do saber e procuram transmitir esse saber aos alunos e alunas, que deverão permanecer passivos, receber o que o lhes é dado e devolver na prova. Observa-se como essa situação é prejudicial à aprendizagem, como cria passividade e dependência, não permitindo que os alunos se desenvolvam de forma independente e criativa, que aprendam a decidir por sua própria conta, a reconhecer os problemas e a contribuir espontaneamente para sua solução.¹²⁷

Por outro lado, métodos didáticos que possibilitam a livre participação do aluno e da aluna, a discussão e a troca de ideias com os colegas/as colegas e a elaboração pessoal do conhecimento das diversas matérias, contribuem de forma decisiva para a aprendizagem e desenvolvimento da personalidade dos educandos. Para isso, o trabalho em grupo é de fundamental importância, contribui para a aprendizagem da convivência social, do respeito a ideias divergentes, da elaboração pessoal do conhecimento, etc.

¹²⁶ DAVIDOFF, 2001, p. 148.

¹²⁷ DAVIDOFF, 2001, p. 148.

A experiência mostra que a aprendizagem resultante de uma discussão em grupo é muito mais eficiente e duradoura do que a aprendizagem resultante de uma aula expositiva. O indivíduo está mais envolvido na aprendizagem em grupo, é solicitado a confrontar suas ideias com as dos outros. Como consequência, os resultados a que chega são fruto de elaboração pessoal e integram-se mais facilmente a seus conhecimentos e experiências anteriores.

Alguns professores e professoras alegam que os alunos e alunas não sabem trabalhar em grupo, que perdem muito tempo e não chegam a uma conclusão. Entretanto, ninguém nasceu sabendo e, é preciso trabalhar em grupo para aprender a trabalhar em grupo. O tempo que o mestre e a mestre acha que é perdido, é, muitas vezes, um tempo útil aos aprendentes, tempo em que ele está estabelecendo relações positivas com os colegas. O professor e a professora precisam ter claro que nem sempre é possível e importante chegar a conclusões explícitas, que possam ser passadas para o papel. Às vezes, as conclusões mais importantes são as que esses guardam para si e que vão influir diretamente sobre seu comportamento, mesmo que não sejam claramente manifestadas.¹²⁸

O ambiente escolar também exerce muita influência na aprendizagem. O tipo de sala de aula, a disposição das carteiras e a posição dos alunos, por exemplo, são aspectos importantes. Uma sala mal iluminada e sem ventilação, em que os alunos permanecem sempre sentados na mesma posição, cada um olhando as costas do que está na frente, certamente é um ambiente que pode favorecer a submissão, a passividade e a dependência, mas não o trabalho livre e criativo.¹²⁹

Outro aspecto a considerar, em relação ao ambiente escolar, refere-se ao material de trabalho à disposição dos alunos e das alunas. Na idade correspondente às primeiras séries do primeiro grau, principalmente, os alunos e alunas aprendem melhor fazendo, manipulando objetos, vivenciando situações concretas e reais, do que simplesmente ouvindo palavras que, às vezes, não sabem o que significam, porém, com salas abarrotadas de alunos e alunas o trabalho se torna mais difícil. O número de alunos e alunas deve possibilitar ao

¹²⁸ PILETTI. 2003, p. 149.

¹²⁹ PILETTI. 2003, p. 149.

professor e professora atendimento individual, baseado num conhecimento profundo de todos eles. Vale mencionar que a administração da escola, diretor ou diretora e outros funcionários e funcionárias também podem influenciar de forma negativa ou positiva na aprendizagem dos alunos e alunas, se estes e estas forem respeitados e respeitadas, valorizados e valorizadas e receberem atenção por parte da administração, a influência será positiva. Se, ao contrário, predominar a prepotência, o descaso e o desrespeito, a influência será negativa.

Nossa sociedade, caracterizada por situações de injustiça e desigualdade, cria famílias que lutam com dificuldades para sobreviver. Esses problemas atingem as crianças, que enfrentam inúmeras dificuldades para aprender. Compreender essas dificuldades é o ponto de partida do trabalho do professor e da professora. Os problemas podem estar ligados à estrutura familiar, ao número de irmãos e irmãs e à posição do aluno e da aluna entre eles e ao tipo de educação dispensada pela família¹³⁰. Quanto à estrutura familiar, nem todos os alunos e alunas pertencem a famílias com pai e mãe, com recursos suficientes para uma vida digna. Verificam-se situações diversas: os pais estão separados e o filho ou filha vive com um deles; o aluno e aluna pode ser órfão e órfã; ou viver num lar desunido; ou com algum parente; etc. Muitas vezes, essas situações trazem obstáculos à aprendizagem, não oferecem à criança um mínimo de recursos materiais, de carinho, compreensão, amor.

O tipo de educação é outro fator ligado à família que afeta a aprendizagem. A educação familiar adequada é feita com amor, paciência e coerência, pois desenvolve nos filhos e nas filhas autoconfiança e espontaneidade, que favorecem a disposição para aprender. Entretanto, é frequente encontrar adultos que são incoerentes: ensinam uma coisa e fazem outra. Em geral, as crianças aprendem o que os adultos fazem e não o que querem ensinar.¹³¹ Um último grupo de fatores que afeta a aprendizagem engloba as características individuais da criança, convém que o professor e professora estejam atentos e atentas ao nível de maturidade, ao ritmo pessoal e às preferências dos alunos e das alunas.

É errado supor que todos os alunos e todas as alunas de uma turma te-

¹³⁰ PILETTI. 2003, p. 150.

¹³¹ PILETTI. 2003, p. 150.

-nham igual nível de maturidade, igual ritmo de aprendizagem e iguais interesses e aptidões. Dessa forma, não convém esperar de todos e de todas o mesmo desempenho e a realização das mesmas atividades, da mesma maneira.

O ensino, antes de ser padronizado e igual para todos, deve adaptar-se às características individuais. Se Pedro prefere estudar individualmente, se Maria prefere discutir com os colegas.

A influência do professor e professora na sala de aula é muito grande, seja ela positiva ou negativa. Essa influência atinge, além das atitudes dos alunos e alunas, sua própria aprendizagem. É comum alunos e alunas que vão mal numa matéria melhorarem sensivelmente o rendimento quando trocam de professor.

3.2 Proposta de Atuação do Psicólogo e da Psicóloga Escolar

Salienta-se que a formação profissional, o processo de construção da identidade do psicólogo e da psicóloga escolar e o interesse científico pelo tema dificuldade de aprendizagem, são responsáveis pelo enigma em se delimitar quais as atribuições teóricas e práticas deste profissional no desempenho de seu papel na escola e, por conseguinte, frente às dificuldades de aprendizagem. Como ressaltam Mota e Gomes:

[...] a percepção incompleta das possibilidades de atuação do psicólogo escolar, assim como decorrente disparidade entre as aspirações de ação deste profissional e as expectativas de sua clientela e empregadores, resultaram em um acúmulo de insatisfações por parte de todos, e a grande questão até hoje, vem sendo descobrir como os conhecimentos e práticas da psicologia da educação poderiam se adequar à prática da psicologia escolar¹³².

Dentre as inúmeras atribuições desse profissional, está o diagnóstico e intervenção nas dificuldades de aprendizagem. O interesse, de acordo com Mota e Gomes sobre o processo de ensino e aprendizagem e o estudo deste, tiveram início nos primeiros momentos da concepção de infância e, paralelo à origem desta concepção, surge influenciado também pelos avanços da medicina nos séculos XVIII e XIX, um aumento no interesse específico pelos estudos das dificuldades de aprendizagem.

¹³²MOTA; GOMES, V. *Psicologia aplicada aos problemas de aprendizagem: uma perspectiva histórica*. In: MOTA, M; PAIVA, M G; TRINDADE, V. (Orgs). *Tendências contemporâneas em psicopedagogia*. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.I, p. 9-16.

Esses avanços fomentaram a adoção de um modelo médico para abordar as dificuldades de aprendizagem, entre os profissionais, que era caracterizado por patologizar a dificuldade de aprendizagem, atribuindo-lhe causas orgânicas, e a criança que não aprendia era considerada anormal.

No entanto, a partir do século XX é que o processo de aprendizagem vai ser reconhecido como realmente complexo, tendo por eixos causas culturais, sociais e orgânicas que o influenciam. Para substituir a teoria orgânica sobre as dificuldades de aprendizagem, surge a teoria da privação cultural. Segundo esta, a dificuldade de aprendizagem estaria associada a uma carência cultural, ou seja, por falta de estímulos, devido ao ambiente em que a criança está inserida, seu desenvolvimento cognitivo é afetado, prejudicando seu desempenho na escola.¹³³

Diante disso, qual seria então o papel do psicólogo e da psicóloga escolar frente às dificuldades de aprendizagem? Uma primeira resposta pode ser extraída da concepção de Mota e Gomes, quando defendem que o papel desempenhado por esse profissional no Brasil possui grande influência da atuação clínica e que por isso, a maioria deles tem uma formação clínica, o que lhes permite atuar na maioria das vezes, como clínicos na escola.

Reconhecendo que o psicólogo e a psicóloga escolar desempenham importante papel no interior da escola no que toca, sobretudo, ao processo de aprendizagem e as dificuldades que aparecem nesse contexto, Cruz faz a seguinte observação:

[...] há muito tempo, o psicólogo escolar tem atuado como um psicólogo clínico dentro da escola, ocupando-se dos fenômenos individuais e afetivos dos alunos, encaminhando-os para um atendimento especializado. Seu papel tem sido de orientar acerca dos problemas de ordem “psi” que, de alguma forma, são responsáveis por quaisquer alterações no ambiente escolar, sem se interessar em compreender, de forma global, tal aspecto do comportamento apresentado pelos sujeitos aprendentes.¹³⁴

Esse profissional deve se interessar em compreender de forma global os aspectos dos comportamentos de crianças e adolescentes no interior da escola para atuar nas dificuldades de aprendizagem ora existentes.

¹³³ MOTA; GOMES, V. 2004, p. 16

¹³⁴ CRUZ, L.R.G.S. *Psicólogo escolar e a dificuldade de aprendizagem: como intervir, como prevenir?*. In: Revista Educação em destaque. Colégio Militar de Juiz de Fora, v.1, n.3, abril. 2008, p. 6.

Mota e Gomes comentam que a postura do profissional que trabalhava como clínico na escola preocupava-se em diagnosticar as crianças com dificuldades de aprendizagem e encaminhá-las para acompanhamento psicoterápico, sendo que este podia ser desenvolvido pelo próprio profissional. Assim, defendem que o trabalho do psicólogo e da psicóloga escolar deve ser o de atuação para promover o processo de aprendizagem, pois ao encaminhar a criança para terapia, esse profissional está excluindo a criança da escola e colocando-lhe o rótulo de doente.¹³⁵ Infere-se daí que seu trabalho não pode ser confundido com o trabalho clínico, uma vez que as propostas de cada um são diferentes.

Reportando-se ao assunto, Cruz ressalta que existe uma necessidade de redimensionar o papel que o psicólogo e a psicóloga escolar desenvolve dentro da escola, pois o psicólogo e a psicóloga devem buscar contribuições para análise e intervenção multidisciplinar dos fenômenos que envolvem sala de aula e o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, quando esse profissional for convocado a intervir nas dificuldades escolares, deverá avaliar tanto as condições sociopedagógicas destas quanto as condições individuais, subjetivas e familiares do aluno e da aluna que expressa, através de suas dificuldades de aprendizagem, o sintoma do fracasso escolar.¹³⁶

Tendo em vista a concepção da autora supracitada, interpreta-se que é preciso considerar a psicologia escolar como um campo de atuação profissional cujo objetivo é contribuir para a otimização do processo educativo.

Ao refletir sobre o tema, Cruz adiciona que o trabalho com a criança, família e seu contexto de aprendizagem, surge como uma proposta de intervenção que deve ser desenvolvida dentro da escola. Para isso, é necessário que o psicólogo escolar esteja ciente de sua atuação e compreenda que ela está interligada a outros fatores que interferem no desenvolvimento da criança, sendo, a família, a escola e a comunidade, fatores importantes.¹³⁷

Além disso, que seu trabalho dentro da escola envolve o trabalho de prevenção de problemas socioeconômicos, promoção de saúde psicológica e controle do currículo acadêmico.

¹³⁵ MOTA; GOMES, V. 2004. Cap.I, p. 9-16.

¹³⁶ CRUZ, 2008, p. 18.

¹³⁷ CRUZ, 2008, p. 19.

3.3 Formação Continuada de Professores e Professoras

“Investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. É a partir desta frase do autor Pedro Demo¹³⁸ que se quer refletir sobre a Formação Continuada de professores enquanto pré-requisito necessário à prática em educação de qualidade.

A formação de professores e professoras, tanto a inicial como a continuada, se destaca como questão fundamental dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados para a escola exigem do trabalho educativo outra resposta para a sociedade, diferente da que está sendo oferecida na atualidade.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, através dos avanços tecnológicos, influenciam diretamente as instituições escolares. Assim, o papel da escola é propiciar ao estudante um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que tenha condições de usufruir desses avanços através do conhecimento, da análise, da compreensão, da contextualização, da reflexão e do desenvolvimento de habilidades e atitudes.¹³⁹

Em estudo realizado por Pereira¹⁴⁰, a expressão “formação continuada” já passou por várias concepções. Entre elas: treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem, que hoje estão sendo questionadas em suas implicações teóricas-políticas e práticas. Estas concepções supõem ações e tomadas de decisões para viabilizá-las e estão relacionadas com o tempo histórico e o contexto político no qual surgiram.

Voltando ao tempo histórico, passa-se a conceituar rapidamente essas concepções citadas por Pereira, a fim de melhor compreendê-las. A concepção de formação continuada como treinamento surgiu na década de 60, e significava “modelagem de comportamento”, aquilo que podia ser repetido sem a utilização

¹³⁸ DEMO, P. (2007). *É preciso estudar*. In: A. M. de Britto. Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS, p. 23.

¹³⁹ PIMENTA, S. G., Anastasiou, L. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez., 2008. p.43

¹⁴⁰ PEREIRA, Lilian Alves; CALSA, Geiva Carolina. *O desenvolvimento psicomotor e sua contribuição no desempenho em escrita nas séries iniciais*. In: ANDRADE, Jaqueline. O desenvolvimento psicomotor: suas implicações e contribuições para o aprendizado escolar. 2013. p. 48.

da inteligência. Um processo que requeria apenas habilidade e destreza, sem interação nenhuma, através de comportamentos padronizados de conduta, com a finalidade de atingir metas e fins para uma sociedade planejada.

Na década de 70 entendia-se que a atuação dos profissionais da educação não estava satisfatória. Surge então a formação continuada como aperfeiçoamento, com o objetivo de corrigir possíveis falhas e fracassos. A intenção de obter essa formação adicional era adquirir padrão de trabalho, perseguindo um modelo ideal de educação, valorizando os saberes científicos, porém, desconsiderando os saberes cotidianos.¹⁴¹

Na década de 80 surge a concepção de formação continuada como reciclagem, que parte da lógica da produção, em que os indivíduos são considerados como coisas, como objetos recicláveis; assim eram possibilitados cursos rápidos e inteiramente descontextualizados, pautados na lógica da produção.

Outra concepção é a da capacitação, que tinha como ideia tornar capazes os profissionais, buscando obter patamares elevados de profissionalização. Por muito tempo, essa ideia representou o novo e foi amplamente utilizada pelas universidades em cursos oferecidos, criticamente, em nome da inovação. Assim, no final da década de 80, ocorreu no Brasil um movimento de professores em busca de ruptura aos pensamentos tecnicista que eram predominantes até aquele momento. Esse movimento provocou uma revisão nas concepções sobre formação continuada dos professores/das professoras, evidenciando que seria preciso formar um profissional de educação com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositivo, que lhe possibilitasse interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade.

Com essa visão, o movimento avançou no sentido de buscar a superação da dicotomia presente na formação acadêmica entre professores, professoras e especialistas, conduzindo à democratização das relações de poder, visando à construção de projetos coletivos dentro da escola. Na pós-modernidade, segundo Pereira os termos mais utilizados para a formação

¹⁴¹ PEREIRA, E. M. de A. (1999). *Universidade e educação continuada: responsabilidade e reciprocidade*. Texto apresentado no Seminário CGU – Faculdade de Educação/ Unicamp. Campinas.

desses, são:

Educação permanente, educação contínua, educação continuada e/ou formação continuada, os quais podem ser considerados sinônimos, e nestes, o conhecimento é valorizado como eixo da condução de mudança, que tem como pressupostos o processo educativo pela vida toda, numa educação que mobilize todas as possibilidades e saberes profissionais.¹⁴²

Sobre estas concepções, afirma Lima:

O mundo contemporâneo atribui valor à educação continuada, apresentando um discurso aberto quanto ao projeto educativo, ciente da necessidade da conscientização, tanto individual quanto institucional, em busca de desenvolvimento, da aprendizagem e do conhecimento.¹⁴³

Entende-se, então, por Formação Continuada aquela que é, geralmente, desenvolvida mediante atividades de estudos e pesquisas, planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores, a partir das necessidades e conhecimentos derivados das suas experiências docentes, alicerçando-se na reflexão teórica-crítica, considerando os determinantes sociais mais amplos e suas aplicações no cotidiano do professor e no seu processo profissional.

Dessa forma, são implementadas no país, experiências inovadoras na área de formação docente, o que possibilitou a intensificação da participação dos professores, e outras categorias de profissionais em educação, nos debates e movimentos que culminaram na promulgação da nova Constituição Brasileira de 1988 e, com ela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96.

Assim, em âmbito legal, a formação inicial e continuada do professor estaria garantida (Brasil, MEC, 2006, artigos 61, 62 e 63), como se pode constatar a seguir:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

¹⁴²MARTINI, Regina. *Formação continuada de professores: a prática pedagógica no ensino da Arte através do projeto "Arte na Escola"* Dissertação de Mestrado. Ciudad del Este – Paraguay, 2010. p. 129.

¹⁴³LIMA, T. B. de. (2007). *A formação continuada via pós-graduação: Um projeto de vida, de conhecimento e de formação*. In A. M. Britto (Org.). *Memórias de formação: registro de percursos em diferentes contextos*. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS. p. 124.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior; destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.¹⁴⁴

Tem-se também no artigo 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Este propósito amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Também a Resolução n. 03/97, do Conselho Nacional de Educação define, no artigo 5º, que os sistemas de ensino:

[...] envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. Dessa forma, os Planos de Carreira devem incentivar a progressão por meio de qualificação inicial e continuada dos trabalhadores em educação.¹⁴⁵

Estão registrados no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº. 10.172/2001), os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, o qual enfatiza a necessidade de criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as Secretarias de Educação, a fim de melhorar a qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº. 9.394/96, no seu artigo 87, parágrafo 4º, definiu como a “Década da Educação”, o período compreendido entre dezembro de 1997 a dezembro de 2007, propondo: “Até o fim da década da educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço”. É preciso, salientar, que finda a década estabelecida, esta meta, na realidade brasileira, ainda não foi atingida.¹⁴⁶

¹⁴⁴ BRASIL. Ministério da Educação *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.304/96. Brasília: MEC. 1996.

¹⁴⁵ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Objetivos/ Diretrizes/Funcionamento. Brasília: MEC/SEB.

¹⁴⁶ _____, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.304/96. Brasília: MEC.

Nos artigos 11, 12 e 13 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº. 9.394/96, atribuiu-se aos estados e municípios, a função de organizar os respectivos sistemas de ensino e, às instituições escolares, a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica, com a participação ativa dos professores e professoras, fazendo jus a um plano de carreira, incluída a formação inicial e continuada e, com condições dignas de trabalho, visando uma educação de qualidade.

A implementação de uma educação de qualidade perpassa pelo desafio de possibilitar, nos diferentes sistemas de ensino, uma formação de qualidade para os profissionais, tanto inicial como continuada, pensada como elemento articulador no processo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação de identidade da profissionalidade do professor e da professora.¹⁴⁷

A legislação que vigora no Brasil como visto, é bastante significativa no que se refere ao reconhecimento e à obrigatoriedade de criar e desenvolver programas de Formação Inicial e Continuada para os professores, tendo em vista garantir uma aprendizagem efetiva, condizente com os fins da educação escolar. Entretanto, considerando a formação inicial, em geral deficiente ou insuficiente, associada à precariedade das condições vigentes no sistema educacional brasileiro com relação ao ambiente de trabalho e à remuneração dos docentes, não é de se estranhar as significativas dificuldades encontradas para uma implementação eficaz de programas de formação continuada no país.

A prática do previsto nos documentos oficiais ocorre de forma muito lenta, é necessário ampla articulação entre todos os agentes envolvidos:

O Ministério da Educação, os Conselhos de Educação, as Secretarias de Educação, as Universidades, as Escolas e os professores, num espírito de equipe, num trabalho de colaboração e construção coletiva. Dessa forma, buscar-se-ia, portanto, efetivar uma sólida formação profissional, tanto inicial como continuada, para todos os professores, visando à melhoria na qualidade da educação em geral.¹⁴⁸

O profissional consciente é aquele que considera que sua formação não termina na universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, e por si mesmo, ele deve procurar atualizar-se, embasar-se teoricamente, obser -

¹⁴⁷ BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Objetivos/ Diretrizes/Funcionamento. Brasília: MEC/SEB.

¹⁴⁸ _____, (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.304/96. Brasília: MEC.

- vando a prática e dela tirando proveito para melhorar sua ação educativa.

Segundo Libâneo:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.¹⁴⁹

O professor e a professora precisam valorizar as incursões teóricas, as experiências profissionais e os saberes na prática, permitindo que, durante o processo de formação continuada, se torne um investigador e uma investigadora capazes de rever sua formação, facilitando, dessa forma, a compreensão e o enfrentamento das dificuldades em seu cotidiano escolar.

A escola oferece a capacidade de produzir conhecimentos, mas para isso é preciso saber pensar, decidir, executar coletivamente o saber pedagógico, possibilitando aos docentes e as docentes desenvolver habilidades, criticar posturas e propostas, buscando a efetiva aprendizagem dos alunos e das alunas.

Neste sentido, são os professores e as professoras que precisam selecionar informações para o processo ensino-aprendizagem e saber disseminá-las. Necessitam desenvolver a habilidade de coletar, organizar, estocar, transmitir e administrar as informações necessárias à sua prática cotidiana. A mudança e a inovação pedagógica estão intimamente relacionadas à subjetividade e ao pensamento reflexivo.

¹⁴⁹ LIBÂNEO, J. C. (2004). *Didática*. 22a. ed.. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 227.

¹⁵⁰ MARTINI, Regina. *Formação continuada de professores: a prática pedagógica no ensino da Arte através do projeto "Arte na Escola"* Dissertação de Mestrado. Ciudad del Este – Paraguay, 2010. Disponível em: http://artenaescola.org.br/uploads/monografias/resenha_287.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2016

CONCLUSÃO

O estudo sobre a função que o psicólogo e a psicóloga desenvolvem no âmbito escolar vinculada com as dificuldades de aprendizagem de discentes do Ensino Fundamental e suas implicações é complexo em decorrência de diversos fatores.

No primeiro capítulo com o título aprendizagem foi investigado as dificuldades de aprendizagem, e convém destacar, que a teoria de Vygotsky trouxe implicações para o campo das especulações interacionistas, já que contraria uma outra importante teoria que é a de Jean Piaget. Observa-se que a zona proximal postulada por Vygotsky contraria a teoria piagetiana, esta subordina a aprendizagem ao desenvolvimento cognitivo, condicionando-a e enclausurando-a nos limites de cada estágio de desenvolvimento, enquanto Vygotsky defende que a aprendizagem precede e condiciona o desenvolvimento cognitivo.

Ao longo do estudo cada autor, cada autora, de acordo com sua abordagem, conceitua e enumera as causas e as implicações das dificuldades que os e as estudantes enfrentam no processo de aprendizagem. Muitos e muitas utilizam os termos *transtornos*, *distúrbios* e *dificuldades* como sinônimos, outros e outras empregam estes vocábulos fazendo distinções entre si. Constata-se a importância que tem de se estimular o desenvolvimento psicomotor da criança, pois ele é um componente essencial para a facilitação das aprendizagens escolares.

No capítulo intermediário, que aborda sobre os profissionais e suas intervenções na educação de ensino fundamental, foi investigado o papel do psicólogo e psicóloga escolar frente às dificuldades de aprendizagem. Ao refletir sobre o psicólogo e a psicóloga escolar e as dificuldades de aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental fica evidenciado que o trabalho com a criança, família e seu contexto de aprendizagem, surge como uma proposta de intervenção que deve ser desenvolvida no âmbito escolar. Conclui-se que é necessário possibilitar a interação dos diferentes sujeitos no processo, ou seja, professores e professoras, alunos e alunas, estabelecendo um diálogo entre os pares, trabalhando com confrontos, analisando o contexto social, possibilitando análises e constatações.

No terceiro e último capítulo foram investigados os diagnósticos e encaminhamentos, assim como, realizada uma reflexão sobre a sua contribuição frente a esta problemática. Evidencia-se que as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor e professora ampliam sua consciência sobre a própria prática, a realizada no espaço da sala de aula e a da universidade como um todo. Tais propostas enfatizam a colaboração dos professores e das professoras para transformar as instituições de ensino em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais e demais formas de trabalho pedagógico.

Considera-se que é fundamental que professores e professoras mantenham-se atualizados e atualizadas em relação à sua prática, pois esta é uma necessidade premente de sua profissão. Transformar essa necessidade de atualização docente permanente em “um direito” é fundamental para alcançar sua qualificação e decorrente valorização profissional e o desempenho de competências exigidas pela sua função social. Isto ocorre devido a frágil formação inicial e ainda, às visões preconcebidas que existem acerca deste ensino, associadas às dificuldades que se encontram no exercício da profissão, levando a uma prática irrefletida, desprovida de fundamentos e a um exercício docente muitas vezes sem significação. Estas visões conduzem a uma precariedade conceitual e metodológica.

A conclusão mais incisiva é que o psicólogo e a psicóloga escolar estejam cientes de sua atuação e compreendam que ela está interligada a outros fatores que interferem no desenvolvimento da criança, sendo, a família, a escola e a comunidade, fatores importantes. Além disso, que seus trabalhos dentro da escola envolvem o trabalho de prevenção de problemas socioeconômicos, promoção de saúde psicológica e controle do currículo acadêmico. Em vista disso, percebe-se a importância do estudo das dificuldades no processo de aprendizagem escolar, do ponto de vista do domínio intelectual, afetivo e psicomotor.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. *Manual de estatística e diagnóstico de transtornos mentais (DSM IV)*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AZEVEDO, Simone Maria de. *Dificuldade de aprendizagem requer avaliação especializada*. 2014. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/dificuldade-de-aprendizagem-requer-avaliacao-especializada>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

BIANCHI, Maria Teresa Báos. *Disgrafia: uma análise psicopedagógica e psicomotora de crianças com dificuldades na escrita*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 105.

BORGES, Maria Fernanda; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. *A educação psicomotora como instrumento no processo de aprendizagem*. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.304/96. Brasília: MEC. 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica*. Objetivos/ Diretrizes/Funcionamento. Brasília: MEC/SEB. 2006.

BRITTO, Luiz P. L. *A sombra do caos: ensino e língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 84.

CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. *Psicologia da aprendizagem*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CARDOSO FILHO, Celso Rodrigues. *Jogos matemáticos para estimulação da inteligência nos distúrbios de discalculia*. 2007, p. 1. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/jogos-matem-aacute-ticos>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

CARVALHO, A. M. F. T. *Aprender sem medo: o relacionamento afetivo entre aquele que ensina e aquele que aprende*. 2007, p. 1. Disponível em: <<http://discalculicos.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

CINEL, N. C. B. *Disgrafia: prováveis causas dos distúrbios e estratégias para a correção da escrita*. Porto Alegre, **Revista do Professor**, V. 19, N. 74, p. 19, 2003.

COELHO, Diana Tereso. *Dislexia, disgrafia, disortografia e discalculia*. 2010. Disponível em: <<http://www.ciecuminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2nci a%20e%20Inclus%C3%A3o/Dislexia.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016, p. 7.

CRUZ, L.R.G.S. *Psicólogo escolar e a dificuldade de aprendizagem: como intervir, como prevenir?* In: Revista Educação em destaque. Colégio Militar de Juiz de Fora, v.1, n.3, abril. 2008, p. 6.

DAVIDOFF, LINDA L. *Introdução à psicologia*. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2001, p. 98.

DEMO, P. (2007). *É preciso estudar*. In: A. M. de Britto. Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos. Campo Grande: Ed. da UFMS.

DOCKRELL, J; MCSHANE, J. *Compreensão das dificuldades de aprendizagem: um enfoque cognitivo de referência*. In:_____. Crianças com dificuldade de aprendizagem: uma abordagem cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. I, p.11-32.

FERNANDES, Eliane Dutra. *Psicomotricidade: um passo para vencer as dificuldades de aprendizagem*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 223.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 82.

FRANCELIN, Marivalde Moacir. Abordagens em epistemologia: Bachelard, Morin e a epistemologia da complexidade. Rev. Transinformação, Campinas, maio/ago., 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v17n2/01.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015, p. 106.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11.

FREITAS, Ivana Braga. *TDHA: contribuições para o desenvolvimento acadêmico*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Brga de (Ogas.). Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 131.

GARCIA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Brga de (Ogas.). Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 69.

GOMÉZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. *Dificuldades de aprendizagem: manual de orientação para pais e professores*. Tradução e Adriana de Almeida Navarro. Cultura. Rio de Janeiro: Cultura, 2009, p. 98.

LIBÂNEO, J. C. (2004). *Didática*. 22a. ed.. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 227.

LIMA, T. B. de. (2007). *A formação continuada via pós-graduação: Um projeto de vida, de conhecimento e de formação*. In A. M. Britto (Org.). Memórias de

formação: registro de percursos em diferentes contextos. Campo Grande, MS: Ed. da UFMS. p. 124.

MARQUES, Ramiro. *O Conceito de zona de desenvolvimento proximal em Vygotsky*. 2016. Disponível em: <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/O%20Conceito%20de%20Zpdf>. Acesso em: 15 jan. 2016, p. 1.

MARTINI, Regina. *Formação continuada de professores: a prática pedagógica no ensino da Arte através do projeto "Arte na Escola"* Dissertação de Mestrado. Ciudad del Este – Paraguay, 2010. Disponível em: http://artenaescola.org.br/uploads/monografias/resenha_287.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2016.

MINTZEBERG, Lena Lerner. *Dificuldades/transtornos de aprendizagem*. 2010. Disponível em: <<http://www.lenalerner.com.br/textos/dificuldade-transtornos-aprendizado.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

MOTA; GOMES, V. *Psicologia aplicada aos problemas de aprendizagem: uma perspectiva histórica*. In: MOTA, M; PAIVA, M G; TRINDADE, V. (Orgs). *Tendências contemporâneas em psicopedagogia*. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap.I, p. 9-16.

NASCIMENTO, Claudia Terra. *Introdução a psicologia da educação*. 2004, p. 4. Disponível em: <<http://www.claudia.psc.br/arquivos/Introdu%C3%A7%C3%A3o%20a%20Psicologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

NUTTI, J. *Distúrbios, transtornos, dificuldades e problemas de aprendizagem*. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=339>. Acesso em 11 dez. 2015.

OLIVEIRA, Gislene dos Anjos. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico*. 5. ed. São Paulo: Vozes 2011, p. 131.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. *Teorias das Aprendizagem*. Rio Grande do Sul: UFRGS.2011, p. 41-45.

PAIN, S. *O problema da aprendizagem*. In:_____. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Trad. Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. Cap. 4, p. 27-33.

PEREIRA, E. M. de A. (1999). *Universidade e educação continuada: responsabilidade e reciprocidade*. Texto apresentado no Seminário CGU – Faculdade de Educação/ Unicamp. Campinas.

PEREIRA, Lilian Alves; CALSA, Geiva Carolina. *O desenvolvimento psicomotor e sua contribuição no desempenho em escrita nas séries iniciais*. In: ANDRADE, Jaqueline. *O desenvolvimento psicomotor: suas implicações e contribuições para o aprendizado escolar*. 2013. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-desenvolvimento-psicomotor-e-suas>>

[implicacoes-e-contribuicoes-para-o-aprendizado_r/112952/#ixzz3zwxXpGY>](#).

Acesso em: 08 fev. 2016.

PILETTI, Nelson. *Psicologia educacional*. São Paulo: Ática, 2003, p. 291.

PIMENTA, S. G., Anastasiou, L. G. C. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez., 2008.

PRADO, Kétilla Maria Vasconcelos *et al.* *Como identificar as dificuldades de leitura em sala de aula*. 2007. Revista Partes. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/dificuldadesdeleitura.asp>>. Acesso em 01 jan. 2016.

RAMALHO, Danielle Manera. *Psicomotricidade: corpo e pensamento em ação*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p.252.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. *A afetividade na relação afetiva*. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012>. Acesso em: 09 fev. 2016.

ROTTA, Newra Tellechea; PEDROSO, Fleming Salavador. *Transtornos da linguagem escrita-dislexia*. In: ROTTA, Newra Tellechea; OHLWEILER, Lígia; RIESGO, Rudimar dos Santos. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SALVADOR, César Coll. *Psicologia da educação*. César Coll Salvador, Mariana Miras Mestre, Javier Onrubia Goñi, Isabel Solé Gallart: trad. Cristina Maria de Oliveira - porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Psicologia da educação*. César Coll Salvador, Mariana Miras Mestre, Javier Onrubia Goñi, Isabel Solé Gallart: trad. Cristina Maria de Oliveira - porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014.

SILVA, Joselma Gomes da. *Discalculia: ressignificar para intervir na sala de aula*. In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Ogas.). *Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais*. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK Editoram 2014, p. 67.

SOUZA, Evanira Maria de. *Problemas de aprendizagem: crianças e a 11 anos*. Bauru: EDUSC, 1996, p. 86.

TEIXEIRA, Gustavo. *Manual dos transtornos escolares: entendendo os problemas de crianças e adolescentes na escola*. 5. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2014, p. 217.

VAYER, Pierre; TOULOUSE, Pierre. *Linguagem corporal*. In: GIANCATERINO, Roberto. *A influência da psicomotricidade na alfabetização*. 2013. Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-influencia-psicomotricidade-na-alfabetizacao.htm>>. Acesso em: 08 fev. 2016.