

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**VANDA SPIEKER DE OLIVEIRA**

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS, SEUS PROFESSORES E PAIS SOBRE O  
“NÃO-APRENDER”: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

**Porto alegre  
2007**

VANDA SPIEKER DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS, SEUS PROFESSORES E PAIS  
SOBRE O “NÃO-APRENDER”: UM ESTUDO NOS ANOS  
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dr. Maria Emília Engers

Porto Alegre

2007

VANDA SPIEKER DE OLIVEIRA

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS, SEUS PROFESSORES E PAIS SOBRE O  
“NÃO-APRENDER”: UM ESTUDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Banca Examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Emília Amaral Engers  
Orientadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nara Maria Guazzelli Bernardes

---

Prof. Dr. Gilson Almeida Pereira

Porto Alegre, 2007.

## AGRADECIMENTOS

Dedico este estudo aos meus pais (in memoriam) e à minha família pelo apoio, alegria, compreensão e pelos cuidados comigo durante esta grande aprendizagem, que não foi só minha, mas nossa.

Aos alunos, pacientes, colegas e amigos que sustentaram minha motivação, agradeço o carinho.

A minha escola maravilhosa, Instituto de Educação General Flores da Cunha, que me ensinou que é bom aprender e aprender/ensinar; a minha universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, que me fez cada vez melhor profissional e cidadã do mundo; aos meus mestres/amigos e ex-alunos, que na PUCRS e em outras instituições e universidades do Brasil e exterior, continuam cúmplices na construção de um mundo melhor, porque todas e todos também acreditam na Educação, agradeço pela possibilidade da convivência e riqueza de experiências vividas em comum.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Maria Emília Amaral Engers, como orientadora desta dissertação, que sustentou todo um processo de acolhimento e de trocas, imprimiu pela sabedoria e conhecimento - que lhes são próprios e especiais - o entendimento maior e a escrita provida de transparência sobre a grandiosidade da investigação, o meu agradecimento, apreço e estima.

Aos psicopedagogos Daniela Comassetto Félix e Daniel Carneiro Castilhos, que colaboraram na aplicação de provas e testes junto aos alunos da pesquisa e que viveram com entusiasmo estes encontros iniciais da coleta de dados; à psicopedagoga Adriana Souza Machado Gomes, que participou com sua competência, compreensão, organização e aprimoramento dos aspectos formais e visuais deste documento, muito obrigada.

Aos conselheiros do Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica / CPOP, Dr<sup>a</sup>. Dorothy F. Moniz, Dr. Ronaldo M. Brum, Dr. Francisco Lobraico, Dr<sup>a</sup> Maria Elisa Brusamolim, a saudade e os agradecimentos pelas lições de vida, com a certeza de que o muito que ensinaram permanecerá conosco – colegas, pesquisadores, conselheiros, supervisionados, alunos e ex-alunos.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

O48p Oliveira, Vanda Spieker de  
Percepções de alunos, seus professores e pais sobre o “não-  
aprender”: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. /  
Vanda Spieker de Oliveira. Porto Alegre, 2007.  
107 f.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Mestrado  
em Educação, PUCRS, 2007.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Emília Amaral Engers.

1. Educação. 2. Aprender/ensinar. 3. Problemas de  
aprendizagem. 4. Formação de Professores.. 5.”Não-aprender. I.  
Engers, Maria Emília Amaral. II. Título.

CDD 370.15  
370.71

**Bibliotecária Responsável**

Isabel Merlo Crespo  
CRB 10/1201

## RESUMO

Este estudo, realizado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre o “NÃO-APRENDER”, relativizado pelo APRENDER/ENSINAR, buscou a compreensão das percepções dos alunos, seus pais e professores sobre este tema. A investigação caracterizada como um Estudo de Caso, amparada em paradigma naturalístico, construtivista, utilizou na coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, observações, testes e provas psicopedagógicos. Os dados foram estudados por meio de análise de conteúdo (ENGERS, 1987,1994) das entrevistas e das observações, bem como foi feita avaliação psicopedagógica dos alunos que participaram do estudo. Os resultados parciais passaram pela triangulação levando à interpretação de inúmeras questões. Esses auxiliam educadores na reflexão sobre os problemas de aprendizagem individuais, grupais e institucionais e foram organizados nas categorias: Construção de Significados e Necessidades Básicas. A interpretação dos dados revelou a necessidade dos professores passarem por uma educação continuada que possibilite aprofundamento de conhecimentos sobre eles mesmos e sobre as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Ainda demonstrou ser importante uma intervenção psicopedagógica com professores em grupos, para que se apropriem de referencial teórico prático e metodologias adequadas, objetivando o atendimento de alunos “não aprendentes” e seus pais. Este processo virá prevenir “o não-aprender” e atender alunos com problemas de aprendizagem, seus pais, bem como auxiliar o desempenho de agentes educacionais. A pesquisa traz colaboração específica para os cursos de Educação de Professores, sendo possível o aproveitamento de muitos de seus aspectos para diferentes áreas como psicopedagogia, saúde, planejamento e de promoção sociocultural.

**Palavras-Chave:** “não-aprender”; aprender/ensinar; problemas de aprendizagem; Formação de Professores.

## ABSTRACT

This study, conducted in the Initial years of primary education, on the "no-LEARN" relativized by LEARN / TEACHING sought the understanding of the perceptions of students, parents and teachers on this subject. Research characterized as a Case Study, supporting in a naturalistic paradigm, constructivist used in collecting data semi-structured interviews, observations, psychopedagogical evidence and tests. The data were studied by analysis of contents (ENGERS, 1987, 1994, 2000) of interviews and observations, and was evaluating psychopedagogical of the students who participated in the study. The partial results came by triangulation leading to the interpretation of numerous issues. They assist teachers in the discussion on the problems of learning individual, group and institutional and were organized into categories: Construction of Meanings and Basic Needs. The interpretation of the data revealed the need of teachers go through an education that enables continuous deepening of knowledge about themselves and about the difficulties of learning to their students. Although shown to be important a psychopedagogical speech with teachers in groups, to take ownership of benchmark theoretical and practical methodologies appropriate targeting the care of students "not learners and their parents". This process will prevent the "non-learning" of students and help the educational performance of agents. The research collaboration specifies brings to the courses of Education Teachers, and the possible use of many of its aspects for psychopedagogical area, health, planning and socio cultural promotion.

**Key-Words:** "non-learning"; learning / teaching; problems of learning; Training of Teachers.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA</b> .....	9
<b>2 PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	13
<b>3 DOS OBJETIVOS</b> .....	14
<b>4 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	15
<b>4.1 Do biológico e da aprendizagem</b> .....	15
4.1.1 Memória / aprendizagem / criatividade.....	16
4.1.2 Contribuições Neurofisiológicas .....	18
4.1.3 Aprendizagem – memória – recordação.....	23
4.1.4 Cérebro e aprendizagem .....	26
4.1.5 Linguagem e cultura / mente / espírito .....	27
<b>4.2 Identidade e suas descentrações</b> .....	29
4.2.1 Identidade e diversidade – um desafio para Educação e Psicopedagogia .....	35
<b>4.3 O sujeito e a construção de significados</b> .....	43
4.3.1 A construção da subjetividade e da inteligência.....	55
4.3.2 Subjetividade e inteligência – uma dimensão projetiva ou criadora .....	57
<b>4.4 Dos problemas de aprendizagem</b> .....	60
4.4.1 A família como matriz das modalidades de aprendizagem .....	59
4.4.1.1 Do desejo e do simbolizar .....	61
4.4.1.2 A família e o que está para o antes e o depois da concepção .....	66
4.4.1.3 O “não-aprender” .....	68
4.4.1.4 O fracasso e o insucesso escolar.....	69
<b>5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	72
<b>5.1 Abordagem de pesquisa</b> .....	72
<b>5.2 Participantes da pesquisa</b> .....	73
<b>5.3 Questões norteadoras</b> .....	74
<b>5.4 Coleta de dados</b> .....	74
<b>5.5 Ambiente e aplicação dos instrumentos</b> .....	75
5.5.1 Do tempo e do espaço da pesquisa de campo .....	75
<b>5.6 Instrumentos utilizados para análise dos dados</b> .....	77
5.6.1 Da análise de conteúdo .....	77
5.6.2 Categorias .....	78
5.6.2.1 Comunicação/construção de significados .....	78
5.6.2.2 Das necessidades básicas numa perspectiva humanista .....	82



5.6.3 Dos estudos de casos: técnicas/testes/provas.....	85
<b>5.7 Resultados da análise de conteúdo: categorias .....</b>	<b>87</b>
5.7.1 Das entrevistas dos alunos.....	88
5.7.2 Das entrevistas das professoras quanto ao aprender/nãoaprender.....	92
5.7.3 Das entrevistas das professoras quanto ao aprender/ensinar .....	94
5.7.4 Da análise das necessidades básicas das professoras .....	95
5.7.5 Das entrevistas com as mães: construção de significados e suas necessidades básicas .....	96
5.7.6 Das observações .....	98
5.7.7 Dos aspectos físicos.....	98
5.7.8 Da merenda escolar .....	99
5.7.9 Da hora do recreio .....	100
5.7.10 Da sala dos professores.....	101
5.7.11 Do fazer pedagógico.....	102
<b>6 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>104</b>
<b>6.1 Do potencial teórico-prático às mudanças básicas da ação docente .....</b>	<b>104</b>
<b>6.2 Da ecologia cognitiva à equilibração entre o saber e o conhecer .....</b>	<b>112</b>
<b>6.3 Do histórico – social – cultural .....</b>	<b>119</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>131</b>
<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>134</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>142</b>
ANEXO A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS.....	143
ANEXO B – QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS .....	144
ANEXO B1 – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Alunos .....	144
ANEXO B2 - Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas com as Mães .....	146
ANEXO B3 - Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Professores.....	148
APÊNDICE – ESTUDOS DE CASOS .....	151
CASO N°1: ALUNO “A” .....	151
CASO N°2: ALUNO “D” .....	158
CASO N°3: ALUNO “E” .....	166
CASO N°4: ALUNO “F” .....	175
CASO N°5: ALUNO “M” .....	186
CASO N°6: ALUNO “H” .....	193
DOCUMENTAÇÃO .....	205

## 1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Este estudo tratou sobre o que *sentem e pensam* os professores dos Anos Iniciais de Ensino Fundamental quanto aos problemas de aprendizagem de seus alunos, aqueles que “não-aprendem” e a vivência deles na escola, o aprender, o “não-aprender” e o ensinar/aprender e, ainda, sobre qual a percepção dos pais/responsáveis sobre a “não-aprendizagem” de seus filhos.

Assim, este estudo teve a intenção de compreender o *significado* atribuído ao “não-aprender”, a respectiva *compreensão* que o professor, os pais e alunos têm sobre esse processo, de modo que seus resultados pudessem trazer maior e melhor apropriação de conhecimentos. Ainda, visou esclarecer questões ligadas ao Ensino e à Educação de Professores, que se responsabilizam pela docência nas escolas brasileiras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de alunos que apresentam problemas de aprendizagem. Objetiva também ampliar o acervo da pesquisa científica da Pedagogia, Psicopedagogia, Psicologia, dentre outros setores, pelos resultados alcançados nesta investigação.

Esta pesquisa desempenhou importante papel pelo fato de ter um compromisso ético com os alunos que representam um alto índice de reprovados, evadidos e com dificuldades em permanecer ou em retornar ao Ensino Fundamental. Além disso, considerou a história de vida que, na maioria das vezes, caracteriza o grupo de alunos com fragilidades pessoais, sociais e culturais que os impedem de ter sucesso na aprendizagem.

Esta dissertação traduz, então, a vontade de promover a Educação por meio de mecanismos propulsores, como colocar à disposição dos especialistas uma fundamentação teórica e dados importantes para serem pensados, visando qualificar a avaliação e o atendimento de alunos com problemas de aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

Esses estudos, sem dúvida, contribuem para uma maior qualidade de atendimento ao aluno, tanto da Educação Infantil como dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, existe também implícita a necessidade de se fazer a socialização dos conhecimentos que se construiu a partir da pesquisa, para que os mesmos possam estar disponíveis e que sejam do domínio e apropriação de educadores, principalmente, dos professores do Ensino Superior quanto à melhoria da formação de novos docentes.

Segundo o Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – *Um tesouro a descobrir* (2003) - este apresenta o tema Pensar e Construir o Nosso Destino Comum, que enfatiza todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar do aluno, mas que para estar apto a utilizar corretamente estas potencialidades, ele deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Pontua que é papel da escola desenvolver o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual e, se possível, auxiliar na construção de uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, ensinante e aprendente.

O texto posiciona a necessidade e a importância do sistema formal de educação, atribuindo-lhe a responsabilidade da iniciação, de sua clientela, nos vários domínios das disciplinas cognitivas e reforça a impossibilidade de se substituir a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno.

O relatório referido teve como base o texto de Morin (2000) – *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* -, que enfatiza a complexidade da educação e da aprendizagem.

No entanto, refere Esteve (2004, p. 9) com base no que diz Cuban: “a mudança educacional se produz na linha das revoluções silenciosas, muito mais moderadas e evolutivas do que as revoluções repentinas e drásticas”. Para o autor, todas as transformações implicam em reconstrução dialética do que existe. Neste sentido, os educadores, como agentes de transformação, precisam analisar a situação vigente deste século XXI para poder participar efetivamente da terceira revolução educacional. Essas transformações mal começaram e urge que se preparem recursos humanos e se desenvolvam pesquisas, para cada vez mais e melhor responder-se adequadamente ao desafio de uma sociedade do conhecimento que se está impondo ao planeta.

Segundo Esteve (2004) os novos padrões de produção nessa sociedade encaminham a uma economia do conhecimento e, por conta do atual sistema de desenvolvimento tecnológico, as distâncias entre os países desenvolvidos e os países do Terceiro Mundo se acentuam.

Assim, aos países que não possuem alto índice científico e tecnológico resta o cuidado com o incentivo e a realização da melhoria do capital humano disponível. Logo, com relação à Educação, é preciso que se busquem muitas respostas por meio de pesquisas

para subsidiar não só políticas de equilíbrio entre as diferenças regionais, que ocorrem no Brasil, como também o aprimoramento dos sistemas de ensino ditos de qualidade. Esses demonstram uma falha de percepção sobre, por exemplo, as questões relativas ao “não-aprender” de um enorme contingente de sujeitos inseridos, principalmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando que a tarefa da Educação, por si só, é difícil, desafiadora e de muitos “para muitos”, a preocupação de origem volta-se para um tema que parece constar poucas vezes da pauta dos educadores de forma pura e direta conforme os questionamentos que seguem:

E quando a aprendizagem não ocorre como se espera?

E quando o professor é impotente quanto ao “não-aprender”?

Assim, buscaram-se respostas para as indagações quanto ao “aprender” e ao “não-aprender” de inúmeros sujeitos inseridos no sistema formal de ensino que necessitam um olhar e uma escuta diferenciada a fim de serem adequadamente atendidos o que, sem dúvida, abarca a temática da aprendizagem/ensinagem.

Entende-se que estes estudos podem colaborar para uma compreensão mais profunda e correta dos alunos como um todo, mas em especial, daqueles com sérias dificuldades de aprendizagem, que tanto preocupam os educadores e autoridades que percebem a importância de se qualificar cada vez mais os agentes que trabalham diretamente com eles. A preocupação é universal e se impõe com certa urgência.

É fundamental a busca de soluções para os milhões de sujeitos que ficam alijados da escola do Ensino Fundamental por questões do “não-aprender”, devido às terríveis conseqüências no âmbito pessoal, social e cultural. Nesse sentido, fica claro que a pesquisa se impõe, dentro do próprio sistema de ensino, para minimizar os problemas e a freqüência com que se estabelecem os impasses frente à compreensão e às possibilidades de intervenção junto aos mesmos.

Do Relatório Delors, anteriormente citado, encontra-se no capítulo Um imperativo: a luta contra o insucesso escolar, referências a uma parcela do tema as quais causam enorme apreensão:

A aversão da Comissão ao insucesso escolar e à sua proliferação é patente ao longo desta reflexão. O insucesso atinge todas as categorias sociais, embora os jovens oriundos de meios desfavorecidos lhe sofram as conseqüências de uma maneira especial. São múltiplas as suas formas: sucessivas repetências, abandono durante os estudos. Marginalização para cursos que não oferecem reais perspectivas e, no fim de contas, abandono da escola sem qualificações nem competências reconhecidas. O insucesso escolar constitui, em qualquer dos casos, uma pecha profundamente inquietante no plano moral, humano e social; é, muitas vezes, gerador de situações de exclusão que marcam os jovens para toda a vida. (2003, p. 146-147)

Esta dissertação considerou outros constituintes que se impõem para o estabelecimento de problemas de aprendizagem paralelamente aos explicitados na referência anterior, auxiliando na compreensão de aspectos relativos ao campo do orgânico, da inteligência, do desejo e do corpo que são próprios a todo sujeito que aprende e que, por vezes, o impede de se fazer ou se mostrar “aprendente”.

Assim, pretendeu-se levantar e analisar dados que pudessem facilitar o entendimento maior e mais adequado dos percalços da “não-aprendizagem” revelada pelos altos índices de repetências e evasões que configuram as estatísticas brasileiras na Educação.

Nesse sentido, procede lembrar, ainda, o que Sara Paín ensina quanto a um outro lado da moeda que acrescenta ao quadro descrito, outra nuance que se equipara aos dados até aqui arrolados:

[...] O problema de aprendizagem mais grave não é daquele sujeito que não cumpre a norma estatística, mas sim daquele que constitui a oligotimia social, que produz sujeitos cuja atividade cognitiva pobre, mecânica e passiva, se desenvolve muito aquém daquilo que lhe é estruturalmente possível. (1985, p.12-13)

## **2 PROBLEMA DE PESQUISA**

Com fundamento no anteriormente exposto, considerou-se como problema central da pesquisa o que segue:

*COMO OS PROFESSORES, PAIS E ALUNOS COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM PERCEBEM E VIVENCIAM A QUESTÃO DO “NÃO-APRENDER”?*

### 3 DOS OBJETIVOS

O Objetivo Geral desta pesquisa foi o de analisar como eram percebidos e vividos os problemas de aprendizagem pelo professor, pais e alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de Porto Alegre.

Quanto aos Objetivos Específicos, elegeu-se conhecer:

- Os significados que os professores atribuem ao aprender e ao “não-aprender” de seus alunos;
- A prática do docente nas intervenções junto aos alunos que aprendem e “não-aprendem”;
- Os significados que os pais atribuem ao “não aprender” de seus filhos;
- A percepção dos pais e dos alunos com problemas de aprendizagem quanto ao *fazer pedagógico* realizado pela escola;
- O sentir e o pensar dos alunos com problemas de aprendizagem sobre sua vivência na escola;
- Os desenhos e os respectivos discursos criados pelos alunos, testes e provas para subsidiar a Avaliação Psicopedagógica, considerando também o discurso dos pais e professores.

## 4 REFERENCIAL TEÓRICO

### 4.1 Do biológico e da aprendizagem

A tarefa é ampliar nossa razão para torná-la capaz de compreender o que em nós e nos outros precede e excede a razão. (Maurice Merleau Ponty)

Compreender as relações entre aprendizagem e criatividade faz com que se busquem as origens e o processo de hominização que sustentam a conceituação do que se pretende como identidade humana. Conforme Edgar Morin (2002, p. 294): “A nova Origem, que virá talvez de nossa incerta agonia planetária, será possivelmente o início da humanização”.

Considerando os ensinamentos desse autor, torna-se importante se iniciar referindo o fator memória como aquele que nos permite um olhar sobre as questões do enraizamento biológico, o qual nos diferencia das demais espécies e nos propicia a inserção numa possibilidade de um uno múltiplo, ou seja, de uma identidade complexa que se funda na diversidade criadora. Assim, constata-se que nossa fonte de criatividade também se estabelece daquela unidade geradora.

Numa perspectiva biológica, a organização genética não exerce o domínio absoluto sobre os seres vivos, logo, o que se evidencia é uma dependência recíproca porque para que o DNA passe a informação é preciso que esteja integrado numa célula dependendo do seu citoplasma e este depende do DNA. Ou seja, é o conjunto célula (genoma ou organismo) que permite a atividade dos genes e também possibilita sua proteção, pois há proteínas auxiliares que consertam os filamentos defeituosos do DNA. Uma vez que a relação entre espécie (reprodução, genes) e o indivíduo constitui um circuito gerador/regenerador vê-se, então, que o “gene” não tem autonomia, nem existência física substancial. O que existe, no nível molecular, não são átomos genéticos autônomos e sim substâncias numa dinâmica do genoma em interação com seu meio celular. Essa não é uma dependência externa (como a ecológica), mas é de origem interna e anterior, pois hereditária.

Portanto, há uma atividade computante (própria da auto-organização do vivo) que é capaz de transformar os registros genéticos em programas, segundo as necessidades e atividades do organismo. A ação computante do unicelular computa sua própria organização através do DNA e do RNA (proteínas), transformando estímulos externos em informação e



pratica um conhecimento do seu meio em função de regras e princípios específicos. Porém, isso se refere ao que é chamado de *cômputo* (computação egocêntrica) que se realiza a partir de si, em função de si, para si e sobre si, ou seja, é uma computação de sua própria computação.

Assim, o *cômputo* é fruto de uma geração e regeneração dada pelo processo de auto-organização dos seres vivos e nisso, incessantemente, realiza sua atividade cognitiva sobre o mundo exterior. É o que está na base da compreensão sobre o que fundamenta a questão bio-lógica do sujeito.

O que se inscreve nesses registros? A experiência e a trajetória da nossa linhagem, da nossa espécie (*sapiens*), da nossa ordem (*primata*), da nossa classe (*mamífero*), do nosso ramo (*vertebrado*), do nosso reino (*animal*), da nossa organização (*viva*) e, ainda, do nosso capital genético, o que nos outorga a nossa autonomia. Ainda, segundo Morin:

O próprio ser humano, em relação aos demais animais, é a regressão dos programas inatos de comportamento em favor do crescimento das competências inatas que permitem alcançar comportamentos autônomos. O desenvolvimento, no ser humano, da aptidão inata para elaborar estratégias múltiplas permite abrir campos de liberdade. De fato, podemos agir com autonomia por dispormos da aptidão inata a realizar comportamentos inatos, ou seja, aptidão inata para escolhas e decisões. (2002, p. 271)

Mas há um caminho a percorrer.

#### 4.1.1 Memória / Aprendizagem / Criatividade

É inquestionável a dependência com os genes na relação de autonomia do cérebro humano. De acordo com Morin (1999), este (cérebro) é produto de um processo geneticamente determinado. Assim, toda atividade humana é cerebral, ou seja, fisiológica e geneticamente dependentes e, numa dialógica dessas múltiplas dependências, é que se instaura a autonomia mental do ser humano, que o possibilita realizar escolhas e elaborar estratégias. Logo, o que o sustenta como Ser de vida são a memória e a experiência hereditárias gravadas nos genes. Daí a relação e dependência no que diz respeito aos ancestrais que possibilitaram a vida e a humanidade porque dotados de um cérebro. Assim, acontece também a emergência de uma mente/espírito, de uma consciência, de um inconsciente, de escolhas e decisões, de mitos, poesia, autonomia e liberdade e todas as outras diversidades.

Portanto, é preciso compreender que os destinos do homem só poderão ser escritos se houver obediência à inscrição genética incluída em cada uma das células porque é preciso que se cumpra a condição humana que, pela submissão ao código, fica forjada a sua autonomia. Daí a importância do circuito gerador/regenerador, no qual cada termo é ao mesmo tempo produto e produtor do outro, como espécie/indivíduo. É claro que, por princípios antagônicos e complementares, estabelece-se a condição humana de sujeito que traz em si mesmo determinação/autonomia, limitação/possibilidade, necessidade/liberdade, consciência/inconsciência, Eu/Nós, hereditariedade biológica/herança cultural.

Então que cérebro é este? Que cultura é esta?

Para Maclean (1970), o ser humano possui três cérebros em um. É o que ele chama de Cérebro Triúnico, ou seja, o paleo-céfalo (herança do cérebro dos répteis), que abarca o que se pode denominar de fonte de agressividade; o mesocéfalo (herança do cérebro dos antigos mamíferos), com a capacidade de afetividade e de memória em longo prazo; o córtex, com o neocórtex, fonte de aptidões analíticas, lógicas e estratégicas. Conseqüentemente, fica estabelecida uma relação inseparável e única (porque é de cada sujeito), complementar e antagônica entre a pulsão, a afetividade e a razão.

Da Psicologia e Epistemologia genética, de Jean Piaget (1983), tem-se um viés muito próprio do autor quando se refere à origem do nosso sistema nervoso, pois que esta poderia fornecer o ponto de partida para toda uma filosofia e Morin acrescenta que “não deveria nunca ser esquecida esta origem com respeito a todo conhecimento cerebral, inclusive o humano.” (2002, p. 62-63)

Desta forma, observa-se a concordância desses três pensadores quando pontuam uma hierarquização do sistema nervoso que está na base do processo de hominização, o qual nos oferece uma memória que perpassa pela aprendizagem, linguagem, identidade, diversidade e criatividade.

De início, ficam estabelecidas diferenças e semelhanças com os mamíferos como representantes do reino animal porque estes apresentam o desenvolvimento do córtex cerebral. Deixa-se para trás, em etapas menos qualitativas e quantitativas de organização celular, os invertebrados simples como: a estrela-do-mar, os ouriços do mar com poucas células constituindo seu sistema nervoso (de 10 mil a 100 mil) e os insetos e crustáceos

com seus gânglios cefálicos (quase cérebros) porque, filogeneticamente, se é constituído como seres fruto das interações com o mundo exterior.

Da formação dos sistemas nervosos que se fizeram ao longo de uma evolução, que é inseparável das ações e reações no interior de um meio ambiente, foi que se constituiu o homem. Assim, todo desenvolvimento cerebral adstrito à locomoção rápida, ataque e defesa, busca e procura de alimento protéico, é devida à incapacidade animal de captar energia solar.

Entende-se, assim, que o aparelho neurocerebral é consequência de um circuito auto-eco-organizador que parte do sensorio ao motor agindo sobre o meio ambiente e sendo influenciado por este, gerando o “cerebrum”. Portanto, o cérebro se constituiu pelo desenvolvimento das redes de neurônios de ação e de percepção que no homem equivale a 99,98% de todos os neurônios. No homem, mamíferos e pássaros, o auto-eco-desenvolvimento do circuito sensorium / cerebrum / motorium traz e constitui, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da estratégia, da inteligência e do conhecimento. O existir depende do meio e do conhecimento do meio. Para Morin:

Todo o progresso do conhecimento beneficia a ação; todo o progresso da ação beneficia o conhecimento. Mais, profundamente, toda a estratégia de ação comporta computações, isto é, uma dimensão cognitiva, e todo conhecimento comporta uma atividade estratégica. Assim, a ação e o conhecimento estão ao mesmo tempo subentendidos um no outro, ligados um ao outro, embora distintos. (1999, p. 63)

#### 4.1.2 Contribuições neuropsicológicas à educação

O campo de produção teórica, no que diz respeito ao estudo da memória e de seus fenômenos, só se deu por volta de 1896, quando ocorriam divergências por parte dos estudiosos quanto ao assunto. Enquanto Richard Simon e Karl Edward Hering consideravam que memória era a capacidade de reter traços sendo uma propriedade universal da matéria, Henri Bérghson falava em dois tipos de memória: a memória corporal e a mental, sendo a última uma manifestação do livre-arbítrio, uma vez que necessita ser evocada.

Segundo Luria, “os fenômenos da memória pertencem ao campo das emoções, percepções, ao reforço dos processos motores e da experiência intelectual. O processamento da memória consiste em basicamente três etapas: o registro (engrama –

espécie de estrutura da memória), a conservação e a reprodução de vestígios da experiência anterior (evocação).” (1979, p. 39)

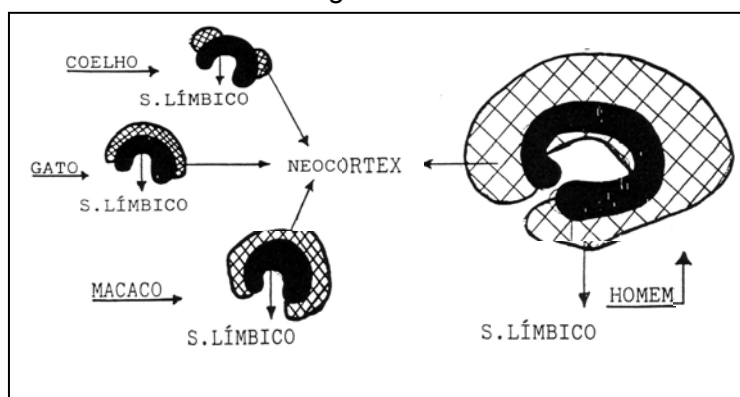
Para melhor compreensão da integração entre emoção, cognição, ação, percepção, resolução de problemas, ética e estética, a seguir passa-se aos aspectos da hierarquização cerebral.

O sistema límbico é formado por uma série de estruturas pertencentes à região cortical, sub-cortical, núcleos nervosos e conexões nervosas que ficam dispostas em forma de anel em torno da extremidade superior do eixo nervoso, ou seja, em torno do hipotálamo, tálamo, tronco cerebral. Em razão de sua localização decorre o nome que lhe foi dado: limbus que significa anel, em torno de. O hipotálamo tem estreita correlação com o sistema límbico, agindo e sofrendo a ação do mesmo, em constante *feed-back*. Como o hipotálamo é a sede dos nossos instintos “mais primitivos” (fome, agressividade, sexualidade, sono, etc), estes instintos são também controlados pelo sistema límbico da mesma forma que atuam sobre ele. Devido à intensa correlação entre o hipotálamo e o sistema límbico, o hipotálamo é considerado parte deste sistema.

Filogeneticamente, a parte mais antiga do encéfalo é formada pelo tronco cerebral, o hipotálamo e o sistema límbico que, gradativamente, com a evolução, foi recoberta com o neocórtex. É interessante salientar as ligações existentes, através de fibras nervosas, entre o sistema límbico com áreas cerebrais não límbicas, como o lobo frontal e áreas de associação corticais. Provavelmente ocorrem trocas de informações ou sinais provenientes de diversas áreas sensoriais a fim de adequar o sistema límbico a situações vivenciadas. O homem é o ser que possui o neocórtex mais desenvolvido e, em função disto, possui o sistema límbico mais encoberto. Como conseqüência desta evolução do neocórtex, há uma maior censura sobre nossa parte animal que está diretamente relacionada ao maior ou menor número de registros corticais.

Será esta a razão do homem ser o animal mais perturbado emocionalmente? E será a razão desta perturbação o constante choque entre o sistema límbico (primitivo e não racional) e o neocórtex (racional e evoluído)? O sistema límbico é o substrato ou sede do comportamento característico da espécie, ou seja, do comportamento específico. No homem, qual seria o comportamento característico da espécie? É provável que fenômenos denominados como emoção, afetividade, sensações, possam ser classificados como comportamentos característicos da espécie humana e que são determinados e controlados pelo sistema límbico, sofrendo também a influência do material genético.

Figura 1



Fonte: OLIVEIRA, M. A. Neurologia I e II, 1998.

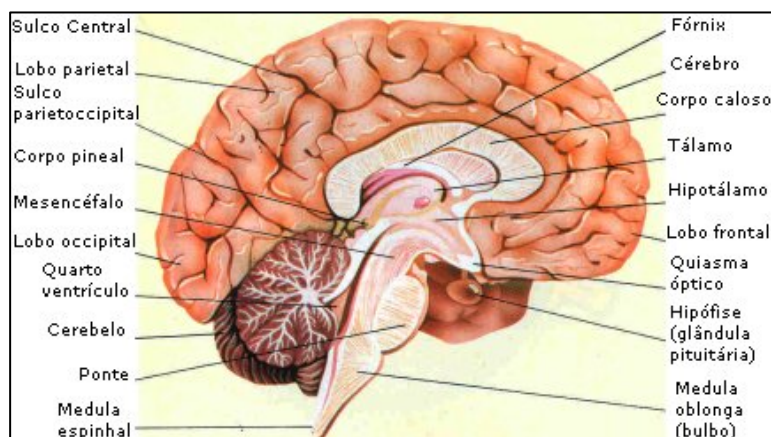
O comportamento, portanto, não é determinado por situações do meio ambiente e sim por atuação hipotalâmica e límbica. A diferença entre comportamento e aprendizado é o fato de o aprendizado levar à formação de memória, o que modifica o comportamento. Com a evolução do neocórtex, ocorreu no homem o aparecimento da linguagem e de formas mais elevadas de consciência, que permitem a modificação e a dissimulação do comportamento límbico. Isto ocorre devido à capacidade do homem de formular um pensamento que é levado à consciência e posteriormente à memória (pensamento → consciência → memória).

Sob o ponto de vista neural, pensamento é o resultado da estimulação de diferentes partes do sistema nervoso ao mesmo tempo (“teoria holística” do pensamento); consciência é o fluxo contínuo de percepção, seja do ambiente ou da seqüência de pensamentos; e a memória ocorre quando o sistema nervoso recria o padrão holístico do pensamento em outra ocasião que não aquela quando o mesmo ocorreu. Portanto, somente através do aprendizado, que gera o pensamento, que leva à consciência, esta poderá formar memória, podendo assim ser alterada pela atuação do sistema límbico. A principal função do sistema límbico no homem é desencadear a emoção.

Há duas estruturas que estão profundamente associadas ao estado psicológico do indivíduo quanto à origem e à manifestação de determinados comportamentos, como também à aprendizagem e à memória, são elas: a amígdala e o hipocampo. A amígdala recebe estímulos de todo o córtex límbico, principalmente das áreas de associação auditiva e visual. Portanto, o comportamento sempre será orientado pela emoção (sistema límbico =

emoção), principalmente pelo estímulo auditivo e visual. É denominada “a janela do eu”, através da qual o sistema límbico situa e “vê” o lugar da pessoa no seu meio e no mundo.

Figura 2



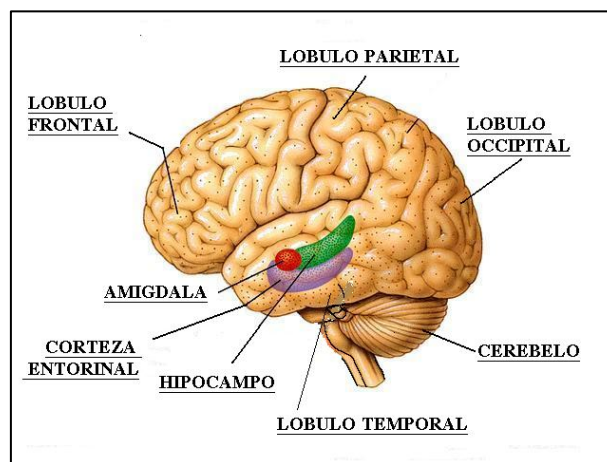
Fonte: [www.eb1-godinhacos.rcf.pt/evt/2003-04/pag6.htm](http://www.eb1-godinhacos.rcf.pt/evt/2003-04/pag6.htm)

Após receber o estímulo, a amígdala (uma em cada hemisfério cerebral) emite sinais de volta às áreas corticais, ao hipocampo (memória), ao tálamo e principalmente ao hipotálamo, realizando um constante *feed-back* com as áreas límbicas (emoção). Podemos dizer, como função global da amígdala, que esta é a área nervosa de tomada de conhecimento do comportamento a um nível semi-consciente (será consciente quando atingir o córtex).

Já o hipocampo é uma estrutura nervosa alongada constituída de córtex cerebral modificado, pois não possui as seis camadas e sim três camadas celulares. É formado pelo córtex do lobo temporal que se dobra para o interior do encéfalo limitando-se com as amígdalas. Possui inúmeras conexões com o córtex sensorial (córtex auditivo, visual, tátil, olfativo, etc) e também com o sistema límbico.

Após ser estimulado, o hipocampo sofre por longo tempo a influência do estímulo mesmo que este não esteja mais atuando. Durante essas “crises do hipocampo” a pessoa apresenta várias reações psicomotoras, como alucinações táteis, visuais, olfativas e auditivas. Como ocorre, por exemplo, nas crises epiléticas, em que a descarga elétrica cerebral atinge o hipocampo ou quando sob a ação de drogas.

Figura 3



Fonte: [www.psiquiaatriageral.com.br](http://www.psiquiaatriageral.com.br)

Em animais inferiores, o hipocampo possui importante papel em situações nas quais há a necessidade de tomada de decisão imediata e crítica como defesa, ataque, etc. Entretanto, para ser tomada uma decisão é necessário haver registro (aprendizado, memória) de situações semelhantes, portanto, mesmo nas escalas filogeneticamente inferiores, o hipocampo está relacionado ao aprendizado. Acredita-se que o hipocampo atue como um mecanismo codificador para a transformação de memória em curto prazo para memória de longo prazo, dirigindo o armazenamento de informação. A memória de longo prazo não ocorre sem a atuação do hipocampo e esta é mais eficaz em relação à informação verbal, talvez pela posição anatômica do hipocampo, próximo aos lobos temporais que estão intimamente associados à audição.

Os sujeitos que apresentam lesões no hipocampo, ou que o mesmo tenha sido removido, apresentam grande incapacidade de aprender ou guardar qualquer estímulo novo. Apesar disto, podem desempenhar a maioria das atividades e lembrar tudo, ou quase tudo, que foi aprendido antes da lesão. Portanto, o hipocampo está diretamente relacionado ao aprendizado e à memória.

O centro regulador dos muitos processos vegetativos e comportamentais é o hipotálamo. Por ação do hipotálamo são mantidas constantes condições internas do organismo, ou seja, a homeostase. Pode-se considerar, também, sua atuação sobre o equilíbrio psíquico e emocional. Os comportamentos relacionados ao meio ambiente (meio externo) são decorrentes de registros corticais e podem alterar o comportamento

hipotalâmico (primitivo), reprimindo-o ou exacerbando-o. Qualquer que seja a origem dos estímulos que atingem o hipotálamo seja física (eletricidade), química (drogas farmacológicas ou não), mecânica (traumatismos), ou psicológica (estímulos emocionais) podem ativar ou inibir os centros da recompensa e da punição.

Os lobos cerebrais possuem áreas que são mais específicas para determinada função e a lesão destas áreas determinará alterações relativas à especificidade funcional. O lobo que está diretamente ligado à função do comportamento humano é o lobo frontal. Este controla o comportamento característico não só da espécie (no caso, humana), como também o comportamento característico do próprio indivíduo. As lesões frontais alteram o comportamento, o humor (ora euforia, ora depressão), tornando os sujeitos excessivamente desinibidos e impulsivos. A inteligência permanece intacta e há modificações de personalidade (grosseria, inconveniência social, frivolidade, irritabilidade, falta de iniciativa, imprevisibilidade de pensamento).

Projetadas e situadas anteriormente às regiões motoras, as áreas pré-frontais são porções dos lobos frontais. É a parte cortical que mais diferencia o homem dos demais animais. Relaciona-se principalmente à escolha das opções comportamentais para cada situação social ou física, portanto, ao controle do comportamento. Realiza, ainda, a síntese e execução de todo e qualquer pensamento humano.

#### 4.1.3 Aprendizagem – Memória – Recordação

Ao recebermos uma informação, o que ocorre através dos órgãos receptores (olhos, ouvidos, etc.) e nervos sensitivos, faremos um armazenamento (registros corticais) para posterior utilização. Este armazenamento (memória), entretanto, não ocorre somente em região específica do cérebro e sim é disseminado na rede neurônica como um mecanismo de proteção para que não ocorra o esquecimento. A formação e estocagem da memória envolvem várias regiões do cérebro. Após a recepção do estímulo, a amígdala, situada no lobo temporal, contribui para os componentes emocionais da memória. Como já mencionadas anteriormente, são três as estruturas presentes no processamento da memória após ser adquirida: amígdala – hipocampo – septo; depois é enviada para o córtex entorrinal, abaixo e acima do lobo temporal – memória secundária e terciária. Este integra as informações e forma a memória propriamente dita, mas como medida de segurança, envia a mesma informação para outras áreas do córtex.



Nossa memória – contrária a uma fita de gravação – armazena generalizações e não cada fato isoladamente. Ao lermos alguma coisa, iremos armazenar a mensagem, o conceito e não cada fato ou palavras isolados. Lembraremos o conceito, e após isso, o mecanismo de linguagem ou ato motor irá transferir adequadamente, mas não igualmente. A capacidade humana de verbalizar conceitos e concepções e armazená-los sob forma abstrata diferenciam a memória humana da memória de outros animais, mesmo a dos primatas.

A memória é biescalonada, ou seja, há a memória de curto prazo, que é logo esquecida, e a memória de longo prazo, que é guardada. De curto para longo prazo só é conseguida pela repetição (exercícios) que vai fortalecendo-se (função sináptica) cada vez mais através do uso, ocorrendo a consolidação da memória. Toda informação recebida através dos órgãos dos sentidos passa por um fluxo que irá determinar o apagamento, dissipação ou o engrama da mesma. A memória sensorial possui duração de menos de um segundo; a memória primária (de curto prazo) possui duração de vários segundos (é esquecida através da substituição das recordações mais antigas pelas mais recentes); a memória secundária dura minutos a anos (esquecimento por interferência pré-ativa e retroativa) e, por fim, a memória terciária que possui duração permanente e da qual não há esquecimento (engrama).

A repetição (exercício) facilita a passagem do conteúdo da memória primária para a memória secundária. Ela não constitui, entretanto, nenhuma garantia para que isto aconteça. O engrama de memória (memória terciária) ou traço de memória ocorre quando o circuito geral está facilitado. Para que haja a consolidação da memória é necessário que as sinapses estejam permanentemente facilitadas. Para que ocorra a memória, há alguma alteração anatômica, física ou química nos terminais pré-sinápticos ou em todo o neurônio, que facilita permanentemente a transmissão do impulso nervoso.

As perturbações da memória causam comprometimentos de dois tipos: amnésia anterógrada, que é o tipo de amnésia que começa a ocorrer na medida em que a idade avança, estando as curtas memórias íntegras; e amnésia retrógrada, que se caracteriza pela perda das lembranças ou armazenamento de memória do ocorrido antes da perturbação (causada por traumas cerebrais – AVC, choque elétrico e anestésias).

A aprendizagem está intimamente ligada à memória secundária, uma vez que, quando acionado o aprendizado é iniciado o fluxo de informações que determinará a

memória, porque há aumento da transmissão sináptica. Acredita-se que a memória secundária seja devida a alterações sinápticas, sejam elas químicas ou físicas.

Com relação aos processos de excitação neuronal, há uma diferenciação de períodos, uma vez que no período da excitação propriamente dita, o nível de RNA sobe nos neurônios e, ao mesmo tempo, há uma diminuição significativa na glia. No período pós-excitação vinculado à retenção de traços, esse nível baixa muito nos neurônios e aumenta muito na glia, aí permanecendo por muito tempo. Associa-se, então, a hipótese de que a glia está diretamente envolvida nos traços de memória.

A glia é tradicionalmente considerada um conjunto de células silenciosas, cumprindo funções secundárias como suporte, "preenchimento de espaço", fonte de nutrientes, insulação e "aspiradores de detritos" para os neurônios. O nome explica: glia, em grego, quer dizer "cola". São as células que "colam" os neurônios uns aos outros. Em nível intracelular, o RNA e o DNA são os portadores da memória, são os responsáveis pela transmissão de traços herdados e a retenção de experiências anteriores.

Figura 4

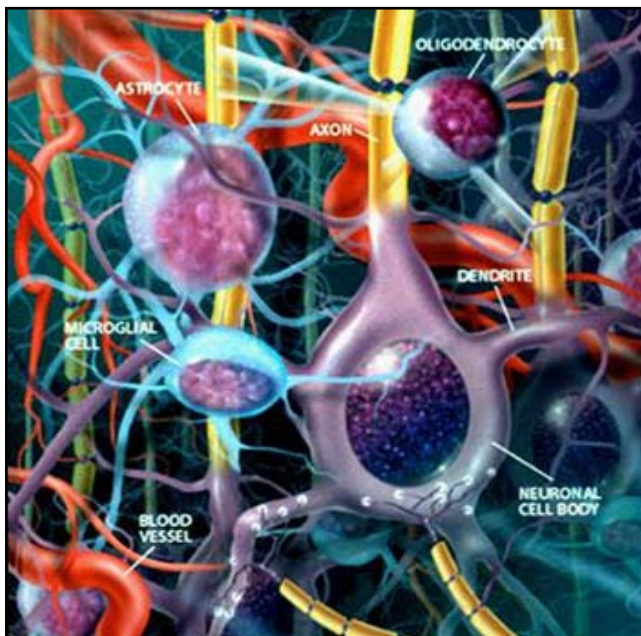
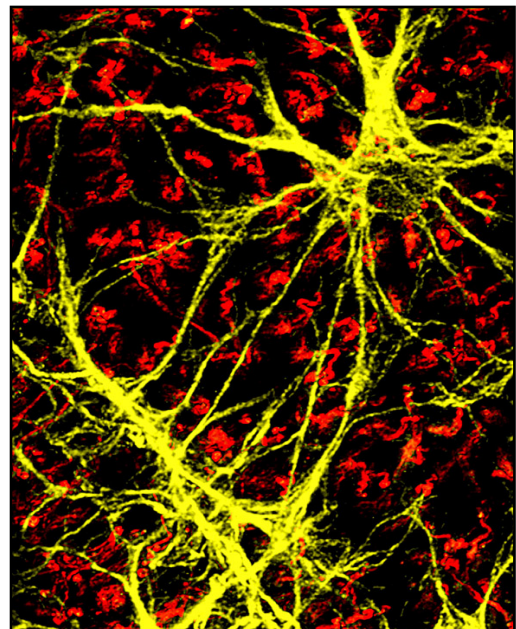


Figura 5



Fonte: [www.biology.uiowa.edu/daileylab/projects.html](http://www.biology.uiowa.edu/daileylab/projects.html)

Uma vez que não há uma localização específica no cérebro para a memória, Rosenfield (1994) considera e valoriza o fato de que na Psicologia as evidências têm orientado movimentos na direção de enfoques integrais e que a Neurologia também parece

orientada para a aceitação da impossibilidade de se localizar memórias em regiões específicas do cérebro, deixando supor que não existem recordações específicas no cérebro. Assim sendo, para Rocha Filho: “não estando localizada, a memória poderia estar distribuída no tecido cerebral, como informações gráficas num holograma, permitindo que os dados armazenados não se perdessem ainda que grandes partes do cérebro fossem danificadas.” (2004, p. 82)

Essa é uma metáfora que sustenta a tese do neuropsicólogo soviético quando afirma que: “Os fenômenos da memória pertencem ao campo das emoções, percepções, ao reforço dos processos motores e da experiência intelectual” (LURIA, 1979, p.39). E, ainda, a argumentação do autor sobre sua tese das Três Unidades Funcionais que atendem as leis da hierarquização, da especificidade decrescente e da lateralização progressiva de funções que governam a estrutura de funcionamento das regiões corticais (1981, p. 27-80).

#### 4.1.4 Cérebro e aprendizagem

A aptidão para aprender está diretamente ligada à plasticidade bioquímica do cérebro. É dessa forma que um conhecimento adquirido pode inscrever-se duravelmente como uma propriedade associativa estável de neurônios.

As experiências adquiridas inscrevem-se em circuitos e em redes interneuronais e conforme o crescimento das lâminas do córtex (pássaros e mamíferos) e do neocórtex (primatas), pois se maximizaram. Ao mesmo tempo, as possibilidades de aprender e da inscrição cerebral das aquisições também se estenderam.

Assim é que se instaura a dialógica entre o aparato cognoscente (portador do já conhecido – esquemas inatos, as aquisições memorizadas) e o meio cognoscível. Para isso foi necessário o processo evolutivo no qual o aparelho cerebral integrou e interiorizou as restrições do meio e as estruturas fundamentais da eco-organização. Portanto, não é somente a memória hereditária que guardou um “conhecimento” do meio, mas também a organização deste que se inscreveu no aparelho cerebral.

Trata-se, então, do que se pode chamar de processo evolutivo em espiral sob o comando da dialógica auto-eco-organizadora. Foi pelo desenvolvimento das competências inatas e das aptidões para adquirir, memorizar e tratar o conhecimento que nos foi permitido compreender a possibilidade de aprender. Aprender não é apenas reconhecer o que

virtualmente era já conhecido. Não é apenas transformar o desconhecido em conhecimento, é sim uma conjunção do reconhecimento e da descoberta. Aprender abarca a união do conhecido e do desconhecido. A aprendizagem baseada na dialógica auto-eco-organizadora é concebida no inato/adquirido/construído (MORIN, 2003).

A complexificação do cérebro e a instauração da Função Simbólica e/ou Semiótica (Piaget, 1990) pelo aparecimento da linguagem, pensamento e consciência realizam um extraordinário desenvolvimento de estratégias de conhecimento e ação. As possibilidades para os seres humanos de aprendizagem e memorização são otimizadas. Há o surgimento da reflexividade em que o sujeito se vê e se concebe pelo espírito, considera os próprios sentimentos, pensamentos e discursos. O pensamento supera a computação pela cogitação – o que é inseparável da linguagem e das possibilidades de consciência.

Ligados ao grande cérebro do sapiens devido à evolução genética, anatômica e fisiológica, esta evolução se fez paralela à evolução prática na qual o hominídeo das savanas se diferenciou dos primatas e tornou-se caçador-caçado, produziu armas, ferramentas, abrigos e destes progressos evolutivos aconteceram, pelo desenvolvimento social, pela cooperação e comunicação, o surgimento da linguagem e da cultura.

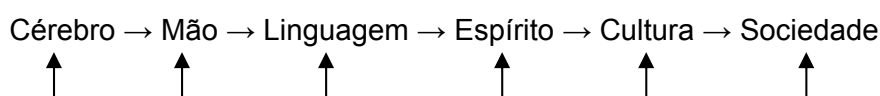
#### 4.1.5 Linguagem e cultura / mente / espírito

O sábio, escondido num saber que o excede não joga: escuta, obedece. O jogador depende só de si. O jogo humaniza o saber. Humanizado, o saber rola na incerteza, ameaçado pela morte. O músico joga com os sons, o pintor joga com as tintas, o escultor joga com a madeira, barro, bronze, pedra, o poeta joga com as palavras, mitos, imagens. Com que joga o pensador? Com palavras esvaziadas de mitos: conceitos. O jogo de um contamina-se com o jogo dos outros no espaço comum, lugar de comunicação, trocas. (SCHÜLER, 2001)

Estamos nos apropriando, cada vez mais, do *sentido do humano*, o que se constitui num plus para nossa identidade. Diferentes gerações nasceram e viveram no século XX e estão a viver e transformar, o que nos faz representantes da humanidade neste século XXI, assim como vem acontecendo há seis, sete milhões de anos e, mais especificamente, há 200 mil anos, porque é deste tempo que nossa grande transformação vem se expressando.

Chegou-se à bipedização, manualização, verticalização, cerebralização e complexificação social que fez com que durante o processo surgisse a linguagem propriamente humana e, paralelamente, se constituísse a cultura que abarca a passagem de

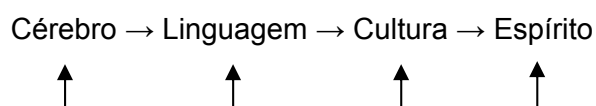
geração em geração dos saberes, das técnicas, das crenças e mitos, costumes, normas e o reconhecimento da adoção de todo aquele que ela (a cultura) considera como semelhante. E o que sabemos é que o grande cérebro do sapiens só pôde surgir vencer, triunfar, depois da presença da cultura complexa, ou seja, foi necessário acontecer a cultura como parte do resultado do processo de hominização (MORIN, 2002, p. 33). E, com base nesse evento, pode-se pensar no princípio recursivo que está estabelecido na compreensão da evolução com o que segue:



Percebe-se, então, que não haveria linguagem e pensamento sem a cultura e que não haveria esta sem o cérebro humano. É preciso considerar ainda que haja evolução na cultura devido à inovação, transformações pela absorção do aprendido, pela criação de instrumentos/ferramentas que desenvolvem as práxis e as técnicas, pela mudança de crenças e mitos, pela organização das comunidades arcaicas em cidades, nações e impérios. Por isso, evoluímos mentalmente, psicologicamente e afetivamente e podemos, hoje, perceber mais claro que nossos hábitos e costumes, conhecimentos e saberes, nossa sexualidade e interdição desta, normas e valores, estratégias, crenças e idéias, nossa arte e nossa espiritualidade formam, constituem e são responsáveis pela complexidade social que nos diferencia das outras espécies.

Logo, pode-se concluir que a linguagem é parte da totalidade humana e que a totalidade está contida na linguagem. Morin (2002, p. 37) vai mais além desta idéia, complementando que “ela permite o discurso técnico, o jargão administrativo, a literatura e a poesia; é o suporte natural da imaginação e da invenção. O pensamento só pode desenvolver-se combinando palavras de definição muito precisa com palavras vagas e imprecisas, extraindo palavras do sentido usual para fazê-las rumar para novos sentidos”.

E Lacan (1993) nos brinda com a leitura do inconsciente, pois que o sujeito se faz *na* e *da* linguagem. Através da linguagem verbal e não verbal pontua que se pode ter acesso ao simbólico, ao imaginário e ao real para que se tenha acesso ao sujeito. Assim, se estabeleceu com Freud, Jung, Lacan, Winnicott e tantos outros, a possibilidade de compreendermos o inconsciente, ou seja, pela análise das questões próprias do humano que, por vezes, “falam” através dos sintomas os quais escondem o sujeito que está para trás deles. É com este sujeito que devemos intervir e trocar para que o mesmo se revele em toda sua plenitude. O sujeito se faz do circuito recursivo:



Este espírito significa mente cognoscente e inventiva, que se constitui das emergências mentais das interações cerebrais com a cultura e que é dotado de autonomia, até certo ponto relativa. Retroagindo sobre seu ponto de origem é ele que organiza a ação e o conhecimento, ama e odeia, deifica idéias e volta incessantemente ao mito como que para enganar a morte, a falta. O espírito que habita o sujeito é aquele que o torna também capaz de criatividade. Nela é que se faz a diferença, o particular da identidade que também é cósmica, planetária, cultural, social, mas de si mesmo, única, porque vivifica uma história pessoal.

Desta forma, em Educação é preciso a apropriação do conhecimento sobre o sujeito para melhor caracterizar quem é aquele que aprende, quem é aquele que ensina, quem somos, fomos e seremos como agentes formadores e transformadores?

Para isso é preciso estudar, pesquisar e se responsabilizar pela melhoria, por exemplo, do ensino e educação de professores, pela saúde – prevenção, manutenção e desenvolvimento de indicadores de qualidade de vida de alunos, professores e comunidade escolar como um todo, o que sem dúvida, só será possível através do compromisso, pessoal e institucional com esses valores os quais sustentarão políticas capazes de transformação.

Logo, semear no nosso fazer as sementes de um futuro promissor que acredita e valoriza a criatividade que está na aprendizagem e que se traduz no sentir-se ensinando e aprendendo para um bem viver, que reconhece a possibilidade majorante de uma evolução processual de humanização que precisa estar implícita e explícita também numa relação de amorosidade e que nos garanta um devir de espiritualidade que ultrapassa os paradigmas vigentes.

#### **4.2 A identidade e suas descentrações**

Pretende-se colaborar com este estudo para um melhor entendimento sobre a temática sujeito/identidade, trazendo a contribuição de alguns autores que transitam por diferentes campos como a Filosofia, Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia, Psicanálise, Psicopedagogia, dentre outros. Esta proposta, de se revisar diferentes enfoques, oportuniza uma visão mais abrangente, bem como possibilita uma articulação de conceitos.

Assim, de início, ao se consultar o vocábulo identidade na Grande Enciclopédia Larousse, este está definido como:

S.f. (Do lat. med. Identitas, identitatis.) Caráter do que é idêntico. Conjunto de circunstâncias que determinam uma pessoa. Conjunto de caracteres pessoais que serve para individualizar as pessoas. Caráter permanente e fundamental de alguém, de um grupo, etc, que revela individualidade, singularidade: identidade nacional. Sentimento de identidade, conceito desenvolvido por Dr. Meltzer, que reúne em si os conceitos de identificação e do sentimento de si.

Do Dicionário de Psicanálise (RUDINESCO & PLON, 1998, p. 363) tem-se que “identificação” se constitui no “[...] termo empregado em psicanálise para designar o processo central pelo qual o sujeito se constitui e se transforma assimilando ou se apropriando, em momentos-chave de sua evolução, dos aspectos, atributos ou traços dos seres humanos que o cercam”.

Aqui parece ser prudente um questionamento: quando se utiliza o conceito de “sujeito” ligado às questões da identificação, estaremos ainda na esfera da filosofia?

Sara Paín (PARENTE, 2000, p. 12) ao trabalhar com alunos com problemas de aprendizagem mais leves, comenta que se defrontou com uma questão de significação – por vezes o conhecimento adquire uma dimensão que se evidencia como um obstáculo à aquisição do conhecimento ou como um vazio que tem a ver com as questões desejanças. A autora comenta que as respostas às suas indagações e constatações melhor se encaminharam ao considerar a posição lacaniana, ou seja: “[...] quando Lacan postulou uma teoria estruturalista do inconsciente, estava muito mais próximo daquilo que eu acreditava como construção do pensamento. Essa construção e a construção do sujeito eram duas coisas que se poderia por em paralelo”.

Depois, através do livro *Encontros com Sara Pain*, organizado por Parente, sabe-se que, após tantos anos na área dos problemas de aprendizagem, Paín retorna a sua trajetória de estudos filosóficos e confessa que pensava ser mais fácil ir da Psicologia à Filosofia, o que não é verdadeiro, e comenta:

Palavras como: sujeito, objeto, eu havia usado, anos, sem me causar problemas. [...] Eu podia fazer uma diferença entre o sujeito do conhecimento e sujeito da aprendizagem, mas o sujeito era um pressuposto. Agora quando retomei a Filosofia, começava a me perguntar: Em que consiste o sujeito? O sujeito é uma substância? É uma ilusão? (2000, p. 13)

Nesse sentido, o filósofo Edgar Morin parece contribuir, pois desenvolve algumas questões que oportunizam uma construção do conceito sobre o “sujeito” que é fundamental para se compreender o que está na base do termo identificação (o qual implica em processo e que está diretamente ligado ao de “identidade”). Assim, o autor afirma que a noção de sujeito é ao mesmo tempo evidente e misteriosa. Lembra ser evidente porque qualquer um diz “EU”, que em quase todas as línguas encontra-se ou o pronome da primeira pessoa do singular ou, pelo menos, o verbo na primeira pessoa do singular. Reportando-se a uma evidência reflexiva de Descartes, pontua:

Não posso duvidar que duvido; logo eu penso. Se penso, logo eu sou, isto é, eu existo na primeira pessoa como sujeito.[...] Então surge o mistério: o que é este “eu” e este “sou”, que não é simplesmente “é”? Será uma aparência secundária ou uma realidade fundamental? (2003, p. 117)

Para Morin, o sujeito é uma realidade fundamental como é visto por qualquer tradição filosófica. Porém, adverte que, quando se procura considerar a sociedade de forma determinista, ocorre que o sujeito desaparece. A partir dessa constatação, Morin propõe uma definição do sujeito partindo de uma base “bio-lógica” e, para tanto, salienta que é preciso admitir certo número de idéias que vêm sendo introduzidas no campo científico, tais como a idéia de autonomia que é inseparável da de auto-organização.

Sua análise induz a uma perspectiva que busca um elo complexo entre o indivíduo e a espécie e entre o indivíduo e a sociedade. Portanto, do ponto de vista biológico, segundo ele, tem-se:

[...] o indivíduo é o produto de um ciclo de reprodução; mas este produto é ele próprio, reprodutor em seu ciclo, já que é o indivíduo que, ao se acasalar com indivíduo do outro sexo, produz este ciclo. Somos, portanto, produtos e produtores, ao mesmo tempo. Assim também, quando se considera o fenômeno social, são as interações entre os indivíduos que produzem a sociedade; mas a sociedade, com sua cultura, suas normas, retroage sobre os indivíduos humanos e os produz enquanto indivíduos dotados de uma cultura (MORIN, 2003 p. 119).

Segundo o autor, para chegar à noção de sujeito é preciso considerar que a organização biológica necessita de uma dimensão cognitiva, ou seja, “todo ser vivo dotado ou não de um sistema neurocerebral retira informações do seu meio ambiente e exerce uma atividade cognitiva inseparável da sua prática de ser vivo. Ou seja, a dimensão cognitiva é indispensável à vida” (MORIN, 2003, p. 119).



Nessa dimensão, chamada de computacional, o ser humano serve-se de estímulos, de inúmeros dados, de signos, de símbolos, de mensagens que facultam sua interação com o universo exterior, como também com o seu universo interior, podendo a partir daí conhecê-los. Desse processo surge uma primeira definição de sujeito – o egocentrismo que se funda no primeiro princípio logístico de identidade - o qual pode ser resumido na fórmula: “Eu [je] sou eu [moi]”.

Com referencial da escola Psicanalítica Francesa, Morin reporta-se à utilização do je no sentido de instância psicanalítica encarregada de funções. O moi refere-se a uma representação da imagem que o sujeito tem de “si mesmo” ou de seu sentimento de identidade.

Assim, a identidade do sujeito comporta a distinção, a diferenciação e a reunificação. Morin, na mesma obra, refere-se a isso da seguinte forma:

Eis, portanto, um princípio que, por esta separação/unificação do ‘eu’ subjetivo e do ‘eu’ objetivo, permite efetivamente todas as operações. Este princípio comporta a capacidade de referir ao mesmo tempo a ‘si’ (auto-referência) e ao mundo exterior (exo-referência) - de distinguir, portanto o que é exterior a si. (2003, p. 121).

Pela auto-exo-referência o sujeito pode distinguir o “eu” e o “não-eu”, o “Eu” e o “não - Eu” e, ainda, saber o que é do “eu” e dos outros “eu”, do “Eu” e dos outros “Eu”. Além dessas instâncias, Morin resgata da filosofia, também, o “si” e o “não-si”.

Surge, então, como suporte à reflexão, o princípio de continuidade do indivíduo, apesar das modificações que ocorrem no seu ciclo vital, como as transformações internas do “eu” (mudanças de caráter, de humor, por exemplo) e as do “si mesmo”, ligadas às mudanças físicas causadas, por exemplo, pela idade, e todas elas ocorrem e o “Eu” continua o mesmo. Este, portanto, é o princípio de identidade, que pela permanência da auto-referência, apesar das transformações, se faz, principalmente, através das transformações como, por exemplo: “Eu era criança”; “Eu estava apaixonada”; “Eu aprendi o verdadeiro sentido da vida quando me fiz adulto”; e para maior compreensão sobre o que é o sujeito, têm-se, ainda, os princípios da exclusão e o da inclusão.

O princípio da exclusão se expressa, é anunciado, como segue: “[...] se pouco importa quem possa dizer “Eu”, ninguém pode dizê-lo em meu lugar. Portanto, o “eu” é único para cada um” (MORIN, 2003, p.122).

Quanto ao princípio da inclusão – que é complementar e antagônico - tem-se: “Posso inscrever um ‘nós’ em meu ‘Eu’, como eu posso introduzir meu ‘Eu’ em um ‘nós’. Assim, posso introduzir, em minha subjetividade e minhas finalidades, os meus parentes, meus filhos, minha família, minha pátria. Posso incluir aquela (aquele) que amo e dedicar meu ‘Eu’ ao amor, seja à pessoa amada, seja à pátria comum.” (MORIN, 2003, p. 122).

Sua análise apresenta antagonismos entre exclusão e inclusão, mostrando que, ora cada um se inclui, ora se exclui, como nos exemplos que seguem:

[...] as mães que se sacrificam por sua prole e dão sua vida para salvá-la e as mães que abandonam seus filhos para salvar a si próprias; o patriota que vai sacrificar-se por sua pátria e temos o desertor que vai salvar sua própria pele. Ou seja, temos todos, em nós, este duplo princípio que pode ser diferentemente modulado, distribuído; ou seja, o sujeito oscila entre o egocentrismo absoluto e a devoção absoluta. (MORIN, 2003, p. 122).

Segundo o princípio da inclusão acontece a possibilidade da comunicação entre os sujeitos de uma mesma espécie, de uma mesma cultura e de uma mesma sociedade. Pelo fato de o sujeito trazer em si mesmo a alteridade é que ele pode comunicar-se com outrem, ou seja: “[...] no ‘Eu sou eu’ já existe uma dualidade implícita – em seu ego, o sujeito é potencialmente outro, sendo, ao mesmo tempo, ele mesmo” (MORIN, p. 123).

Morin (2003, p.125) adentra pela psicanálise para uma reflexão sobre o “Eu e o eu” em sua dialética com o “isso” e o “superego”, chegando à forte presença do “duplo” na humanidade arcaica, assim:

[...] o duplo, espectro objetivo e imaterial do seu próprio ser, acompanha-o (sujeito) incessantemente e é reconhecido na sombra, no reflexo. Este duplo é, pois, uma experiência da vida cotidiana antes de ser o ghost (fantasma), que vai se libertar com a morte, enquanto o corpo vai se decompor. O duplo é um modo cristalizado da experiência do “Eu sou eu”, em que o “eu” assume, a princípio, justamente a forma desse gêmeo real, mas imaterial. Esse duplo vai interiorizar-se; nas sociedades históricas, dará nascimento à alma, sendo a alma, aliás, muito freqüentemente, relacionada ao sopro, como entre os gregos e os hebreus. A “alma”, o “espírito” são maneiras de nomear, de representar a interioridade subjetiva em termos que designam uma realidade objetiva específica.

Assim sendo, existem, segundo Morin, diferentes modos de nomear essa realidade subjetiva a qual não se prende somente ao “Eu” e ao “eu”. É justamente na dialética de ambos que assume a forma de alma e de espírito, ressurgindo daí o que se considera “consciência”.

Portanto, a definição de sujeito de Morin é inteiramente diversa da que define o sujeito pela consciência. Para ele, a consciência é a emergência última da qualidade do sujeito: “É uma emergência reflexiva, que permite o retorno da mente a si mesma, em circuito” (p. 126).

Na mesma obra, autor traz a importância da integração que deve ser feita entre a idéia de sujeito e a de liberdade. Refere a existência de um elo entre ambas, porém, relativiza a segunda, quando diz: “O sujeito pode, eventualmente, dispor de liberdade e exercer liberdades. Mas existe toda uma parte do sujeito que não é apenas dependente, mas submissa. E, de resto, não sabemos realmente quando somos livres” (p. 126).

Enfatiza as relações intersubjetivas e afirma que para se conhecer o humano, individual, interindividual e social impõe-se a necessidade de se unir explicação e compreensão. Ainda, é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito além de “ator” (aquele que age) é “autor” (aquele que torna única sua história), ou seja, é capaz de cognição/escolha /decisão. Para ele é uma demanda da idéia de que a sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, aos determinismos materiais. Afirma que ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre os ‘nós’ e os ‘Eu’.

Concluindo, Morin (2003, p.128) afirma que o sujeito não é uma essência, nem uma substância, mas não é uma ilusão. Escreve:

[...] o reconhecimento do sujeito exige uma reorganização conceptual que rompa com o princípio determinista clássico, tal como ainda é utilizado nas ciências humanas, notadamente, sociológicas. [...] Portanto, precisa-se de uma reconstrução, precisa-se das noções de autonomia/dependência; da noção de individualidade, da noção de autoprodução, da concepção de um elo recorrente, onde estejam, ao mesmo tempo, o produto e o produtor [...] as noções antagônicas, como o princípio da inclusão e exclusão. [...] conceber o sujeito como aquele que dá unidade e invariância a uma pluralidade de personagens, de caracteres, de potencialidades.

O autor lembra que, sob a dominação do paradigma cognitivo, que é privilegiado no mundo científico, o sujeito é invisível e sua existência é negada, enquanto que no mundo filosófico o sujeito torna-se transcendental - escapa à experiência, provem do puro intelecto, não podendo ser concebido em suas dependências, fraquezas, incertezas. Ele ainda salienta que “Em ambos os casos, suas ambivalências, suas contradições não podem ser pensadas nem sua centralidade e sua insuficiência, seu sentido e sua insignificância, seu caráter de tudo ou nada a um só tempo. Precisamos, portanto, de uma concepção complexa do sujeito.” (MORIN, 2003, p. 128).

#### 4.2.1 Identidade e diversidade: um desafio para a Educação e Psicopedagogia

Examinando sistemas de representação é necessário analisar a relação entre cultura e significado (HALL, 1999). Só se compreende os significados envolvidos nesses sistemas se existir alguma idéia sobre quais posições-de-sujeito eles produzem e como estes podem ser posicionados em seu interior. Aqui se trata de um outro momento do 'circuito da cultura': aquele em que o foco se desloca dos sistemas de representação para as identidades produzidas por aqueles sistemas. (WOODWARD, 2000)

Para contextualizar a conceituação de identidade naquilo que é do seu essencialismo e daquilo que é do seu não-essencialismo, é preciso analisar ainda a forma como a identidade se insere no circuito da cultura e como a identidade e a diferença se relacionam com a representação.

As práticas de significação, por meio das quais os significados são construídos "posicionando-nos como sujeitos", estabelecem identidades individuais e coletivas, enquanto que os sistemas simbólicos fornecem as respostas às perguntas: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?

Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os sujeitos podem se posicionar e falar. Assim, sabe-se que ele adere a diferentes posições-de-sujeito, fruto da produção de significados e produção de "identidades" que são posicionadas *nos e pelos sistemas de representação culturais*. É dessa forma que ocorre o deslocamento para uma ênfase da identidade o que permite que se mude o foco da "essencialidade" para o estudo da psicanálise sobre o chamado conceito de identificação "[...] processo pelo qual nos identificamos com os outros, seja pela ausência de uma consciência da diferença ou da separação, seja como resultado de supostas similaridades". (WOODWARD, 2000, p.18).

Existe ainda uma contribuição dos estudos culturais às questões das "identidades". Segundo Hall (1999), Woodward (2000) e outros, as práticas de significação envolvem relações de poder – incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído. Dizem, também, que a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar

possível a oportunidade do sujeito optar entre várias identidades possíveis devido a um modo específico de subjetividade.

Woodward (2000 p.19) cita Mercer e chama atenção de que todo este processo passa pelo que se tem considerado como crise de identidade. Assim: “Quase todo mundo fala agora sobre ‘ identidade’. A identidade só se torna problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza.”

Sem dúvida, aquele “agora” para Mercer (1990) prende-se às sociedades contemporâneas ou da modernidade tardia. Por isso, devem ser analisadas no contexto das transformações globais que têm sido definidas como características da vida contemporânea. Isto é, o fenômeno da globalização envolve transformações nos estados e comunidades nacionais, cujas velhas estruturas entram em colapso e cedem lugar a uma crescente “transnacionalização” da vida econômica e cultural.

Desta forma, a globalização gera diferentes resultados em termos de identidade, ou seja, a homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode sugerir o distanciamento da identidade com relação à comunidade nacional e à cultura local, ou pode levar a uma resistência que fortaleceria e reafirmaria algumas identidades nacionais e locais ou, ainda, faria surgir novas posições de identidade.

Neste período pós-moderno, percebe-se inúmeros movimentos em todo o planeta buscando minimizar os efeitos da fragmentação. Algumas comunidades, por exemplo, buscam o retorno a um passado perdido, que era organizado e ordenado por narrativas, lendas e paisagens, histórias de eras de ouro, antigas tradições, fatos heróicos e destinos dramáticos localizados em terras prometidas. Este processo da necessidade de reconstruir o passado, mesmo que este fique em nível de um imaginário, proporciona alguma certeza em um clima de mudanças, fluidez e crescente incerteza. As mudanças sociais, políticas e econômicas caracterizam as identidades em conflito.

Sabe-se que, nos anos 70 e 80, enquanto a luta política era vista e descrita e mesmo teorizada em termos de ideologias conflitantes, agora o que ocorre sistematicamente é a luta pela competição e conflito entre diferentes identidades – o que reforça o argumento da crise de identidade no mundo contemporâneo.

Então, conclui-se que as identidades se produzem em momentos particulares no tempo, que a diferença é reproduzida por sistemas simbólicos; que a marcação da diferença

é a base da cultura, pois as coisas e as pessoas ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório de posições binárias (nós/eles; homem/mulher; natureza/cultura; corpo/mente; paixão/razão; sagrado/profano; fora/dentro; masculino/feminino).

Para uma análise mais detalhada sobre a diferença e sua relação com a identidade, retorna-se à idéia de que, tanto os sistemas simbólicos de representação como as formas de exclusão social embasam o processo binário de oposições.

Silva (2000) trazendo para a análise posicionamentos de Saussure, Derrida e Cixous diz que a teoria saussureana sustenta que a forma mais extrema de marcar a diferença são as oposições binárias, anteriormente referidas, e que a partir delas pode-se melhor produzir significados. Saussure considera que essas oposições binárias estão ligadas à lógica subjacente de toda a linguagem e de todo o pensamento. Para Derrida, mostram a existência de um desequilíbrio de poder entre os dois termos da oposição binária. Enquanto que, para Cixous, a força psíquica dessa duradoura estrutura de pensamento deriva de uma rede histórica de determinações culturais.

A antropologia desestabiliza categorias unitárias, tais como a de “mulher”, com base na diversidade intercultural. Assim, as desigualdades são tratadas, por vezes, através de duas perspectivas: a desigualdade de gênero liga-se à tendência para identificar a mulher com a natureza e o homem com a cultura. A identidade da mulher como arena privada da casa e das relações pessoais, enquanto que o homem tem a identidade no âmbito da arena pública do comércio, da produção e da política. A antropologia mostra que a divisão entre natureza e cultura não é universal ao se relacionar este fato à oposição homem/mulher.

Há, também, a possibilidade de se analisar as especificidades da diferença e da identidade em termos psicanalíticos. Interessa, portanto, a questão intercambiável do que vem a ser identidade e subjetividade. O termo subjetividade sugere a compreensão que se entende sobre o eu no que diz respeito aos nossos pensamentos e sentimentos (emoções) conscientes e inconscientes que constitui a concepção sobre quem se é. Sabe-se, também, que se vive a subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que o sujeito tem de si próprio, no qual adotamos uma identidade.

Segundo Woodward:

Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. Logo, a subjetividade inclui o inconsciente, e pode ser racional e irracional. Esta propicia o investimento pessoal que é feito pelo sujeito em posições específicas além de explicar os motivos pelos quais ele se apegue às identidades particulares. (2000, p.55)

Depois, autora refere-se a Althusser (1971) que usa o termo “interpelação” para explicar a demanda pela qual o sujeito ao se reconhecer, “sim, esse sou eu”, fica como recrutado para ocupar certas posições-de-sujeito de forma totalmente inconsciente, o que explica como os indivíduos acabam adotando posições-de-sujeito particulares. Essa é uma dimensão psicanalítica que não se limita à descrição, mas explica “os porquês” de posições assumidas.

O ensaio de Althusser sobre subjetividade ultrapassa o paradigma marxista, incluindo contribuições da lingüística e da psicanálise para o materialismo marxista. A teoria marxista dá ênfase ao papel do substrato material, das relações de produção e da ação coletiva, especialmente da solidariedade de classe na formação das identidades sociais. Porém, os fatores materiais não podem explicar totalmente os investimentos que os sujeitos fazem em posições de identidade. Assim, Althusser enfatiza os sistemas simbólicos e baseia-se no modelo freudiano, desenvolvido por Lacan, para propor sua teoria da subjetividade.

Tem-se, então, por inconsciente, o repositório dos desejos reprimidos que foge às leis do consciente, constituindo uma energia independente e seguindo uma lógica própria. É estruturado como uma linguagem e dá grandes poderes ao simbólico no desenvolvimento da identidade.

A ênfase de Lacan está na linguagem como um sistema de significação, porém, para ele há a primazia dos significantes como aqueles elementos que determinam o curso do desenvolvimento do sujeito e a direção do desejo. A identidade é moldada e orientada externamente, como efeito do significante e da articulação do desejo. Isso pontua que o sentimento de identidade é construído pela internalização das “visões exteriores” que a criança tem de si própria. Lacan coloca uma gênese do desejo que passa pela fase imaginária e ordem simbólica.

De início, o bebê é o resultado das fantasias de amor e ódio, concentrando-se no corpo da mãe. Logo, o início da formação da identidade dá-se pela consciência de que ele é

separado da mãe. Isso acontece quando da sua entrada no mundo da linguagem, que marca uma divisão fundamental no sujeito (LACAN, 1993; FAGES, 1979), ou seja, quando a união primitiva da criança com a mãe é rompida. Assim, a criança reconhece sua imagem refletida, identifica-se com a mãe e torna-se consciente de que é um ser separado dela. Constrói um eu baseado naquela, um eu baseado no seu reflexo (num espelho verdadeiro) ou no espelho dos olhos dos outros.

Acontece que quando se olha para o espelho tem-se e vê-se uma ilusão de unidade. De acordo com Lacan, o encontro com o processo de construção de um “eu” na visão do reflexo do eu corporificado – que tem fronteiras – prepara e embasa todas as identificações futuras. A criança chega a algum sentimento do “eu” apenas quando ocorre o encontro refletido por algo fora de si própria - pelo outro, a partir do lugar do “outro”.

Assim, a identidade depende de algo de fora e surge, então, a partir de uma falta, isto é, do desejo pelo retorno à unidade com a mãe, mas que é ilusória, uma fantasia, uma vez que a separação já se deu. É desta forma que a criança anseia pelo eu unitário e pela unidade com a mãe da fase imaginária; e esse desejo produz a tendência de se identificar com figuras poderosas e significativas fora de si própria.

Kathryn Woodward interpreta Lacan de forma simples:

Existe, sim, um contínuo processo de identificação no qual buscamos criar alguma compreensão sobre nós próprios por meio de sistemas simbólicos e nos identificar com as formas pelas quais somos vistos por outros. Tendo, inicialmente, adotado uma identidade a partir do exterior do eu, continuamos a nos identificar com aquilo que queremos ser, mas aquilo que queremos ser está separado do eu, de forma que o eu está permanentemente dividido no seu próprio interior. (2000, p.64)

Na fase edipiana ou da castração simbólica que coincide com a entrada na linguagem e em outros sistemas simbólicos. A criança em sua fantasia inclui a si própria e a mãe, o que é rompido mais tarde pela entrada do pai. Para Lacan, isso toma o nome de “a Lei do pai”. É, então, que esse exerce a função paterna representando o tabu contra o incesto – fantasia de fusão sexual, de sexualidade voltada para a mãe, por parte da criança, mas alimentada pelo desejo de ter a criança como objeto de desejo, por parte da mãe. A Lei do pai e o mundo da linguagem tornam a criança capaz de vir a assumir uma identidade de gênero. Nesse momento que ela faz a experiência e reconhece a diferença sexual. Assim, o *falo* é significativo primeiro, porque é aquele que introduz a diferença.



Como diferencial sexual e cultural, o *falo* está associado ao “poder”, porém, Lacan argumenta que isto é falso porque ele apenas parece ter valor devido ao peso positivo da masculinidade na oposição masculino/feminino. Daí que as meninas entram no simbólico como “faltantes”, ou seja, o *falo* é um significante de poder e da diferença, logo, os meninos entram na ordem simbólica valorizados como sujeitos desejantes. As garotas têm a posição negativa – passiva, são “desejadas”.

Sem dúvida, essa parece ser uma forma apressada e simplista de se interpretar a teoria lacaniana, uma vez que o “feminino” também é fálico, empreendedor e exerce poder. Colette Soler comenta que, à primeira página do texto *A significação do falo*, Jacques Lacan escreve com vigor a prevalência do complexo de castração no inconsciente e no devir sexual, conforme o que segue:

O complexo de castração inconsciente tem uma função de nó: 1º na estruturação [...] dos sintomas [...], 2º numa regulação do desenvolvimento [...], ou seja, a instalação, no sujeito, de uma posição inconsciente sem a qual ele não poderia identificar-se com o tipo ideal do seu sexual, nem tampouco responder, sem grandes incidentes, às necessidades do seu parceiro na relação sexual, ou até mesmo acolher com justeza as da criança daí procriada. (2005, p.28)

Soler explica que a melhor compreensão da controvérsia do *falo*, só se dá pela dialética entre o jogo no nível do desejo sexuado, no dos disfarces do gozo fálico, tanto na realidade comum quanto na relação sexual e, ainda, naquele das conseqüências subjetivas desse gozo suplementar “[...] que a feminilidade furta e que faz dela, não um outro sexo, mas o Outro absoluto. E isso só pode ser abordado a partir dos caminhos dos ditos das mulheres.” (2005, p. 28) Ela traz, de forma detalhada, as implicações culturais dos textos lacanianos produzidos nas décadas de 50 a 70 quanto às concepções contemporâneas do feminino e enfrenta o vazio entre a psicanálise e os estudos sobre a cultura, recomendando uma compreensão dialética, conforme a pontuada no parágrafo anterior.

Silva aproxima-se da necessidade de se entender e tratar melhor a questão da diferença e da identidade nas classificações do feminino/masculino com uma excelente contribuição quando enfatiza que, nos últimos anos, a temática do multiculturalismo e da diferença são temas transversais reconhecidos como centro de teorias educacionais críticas. O autor coloca sua decepção quanto à ausência de uma teoria pedagógica da identidade e da diferença. Ele escreve:

Não deveríamos, antes de tudo, ter uma teoria sobre a produção da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos

como diferença, identidade, diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (2000, p. 73-74)

Para o autor, identidade e diferença estão numa relação de estreita dependência e que a gramática ajuda e, também, esconde. Assim, dizer “sou brasileiro” na verdade é apenas uma parte de uma extensa cadeia de negações, ou seja, “não sou chinês”, “não sou argentino”, etc. Portanto, as afirmações sobre a diferença dependem também de uma cadeia, geralmente, oculta de declarações negativas sobre identidades. Concluindo, tem-se que a identidade e a diferença são dependentes sendo, pois, inseparáveis. Sua teoria preconiza que ambas são vistas como mutuamente determinadas. Sua visão prioriza na origem a diferença como ato ou processo de diferenciação.

Ainda, Silva entende que as palavras (termos, significantes), como sendo de produção lingüística, que “não são criaturas do mundo natural ou do mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais” (2000, p.76). Para ele são atos de criação lingüística ou atos de linguagem. É preciso que se as tome não como ‘fatos de vida’ e sim como ‘atos de fala’. Devem ser nomeadas.

Como ato lingüístico, os signos que constituem uma língua não têm qualquer valor absoluto porque não faz sentido se forem considerados isoladamente. Assim, o aspecto gráfico ou fonético não traz nada de intrínseco que remeta à coisa. Ele só adquire valor, sentido – numa cadeia de outras marcas gráficas ou fonéticas que são diferentes dele. Isto também se estende aos conceitos.

Silva afirma que a língua não passa de um sistema de diferenças. Encontra-se aqui a noção de “diferença como a operação ou o processo básico de funcionamento da língua e, por extensão, de instituições culturais e sociais como a identidade, por exemplo” (2000, p.78). Para ele não se pode dizer que diferença e identidade são determinadas, de uma vez por todas, pelos sistemas discursivos e simbólicos que lhes dão definição porque a linguagem, como sistema de significação, é uma estrutura instável. Neste sentido, Silva menciona a posição de Derrida (1991) de que há uma vacilação na linguagem, o que é ratificado por Sapir (1921).

Assim, segundo Silva, o signo passa por um processo de diferenciação porque:

Carrega sempre não apenas o traço daquilo que ele substitui, mas também o traço daquilo que ele não é, ou seja, precisamente da 'diferença'. Isso significa que nenhum signo pode ser simplesmente reduzido a si mesmo, ou seja, à identidade. [...] A mesmidade (ou identidade) porta sempre os traços da 'outridade' (ou diferença). (2000, p. 79)

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais. Elas estão em estreita conexão com relações de poder, ou seja, definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado do poder. Para ele identidade e diferença nunca são inocentes. Onde existe diferenciação (identidade e diferença), aí está presente o poder. A diferenciação é o processo cultural pelo qual a identidade e a diferença são produzidas. Além do poder, fazem-se também por processos resultantes de: incluir/excluir, demarcação de fronteiras (nós/eles), classificação (bons/maus); normalização (nós somos normais e eles são anormais).

Quando uma determinada identidade é tomada como norma realiza-se uma hierarquização das identidades e diferenças. Na normalização elege-se uma identidade específica como parâmetro em relação a qual as demais são avaliadas e hierarquizadas. A força homogeneizada da identidade "normal" é diretamente proporcional a sua invisibilidade. Segundo Silva:

Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do de 'dentro'. Aquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. (2000, p. 84)

Então o autor refere que, para a teoria cultural contemporânea, identidade e diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação e é concebida na condição de significante. Ela se expressa por meio de uma pintura, filme, fotografia, texto, música, expressão corporal e oral. É sempre marca ou traço visível – exterior. É como um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. Questionar a identidade e a diferença significa questionar o que lhes dá suporte e sustentação – a representação.

Silva traz Butler (1999) com o conceito de performatividade que desloca a ênfase para uma concepção de identidade como movimento e transformação. A origem do termo vem de Austin ao se referir às proposições "performativas" que fazem com que algo se efetive, se realize, e não apenas seja descrito como nas proposições constatativas ou

descritivas. Exemplifica as proposições performativas: “Eu vos declaro marido e mulher”, “Prometo que te pagarei no fim do mês”, “Declaro inaugurado este monumento”.

Em seu sentido estrito, só podem ser consideradas performativas aquelas proposições cuja enunciação é absolutamente necessária para consecução do resultado que enunciam. Entretanto, ensina que muitas sentenças descritivas acabam funcionando como performativas, por exemplo: “João é pouco inteligente” - funciona como performativa na medida em que o fator da repetição possibilita que a enunciação produza o fato. Isso em Psicopedagogia (PAÍN, 1999) é chamado de mandato (mandado).

Butler (1999) diz que a mesma repetibilidade que torna os atos performativos eficazes, que reforçam as identidades, possuem a capacidade de interrupção das identidades hegemônicas. Assim, a repetição pode ser interrompida, questionada e contestada para que aconteça a instauração de identidades que não representam a reprodução das relações de poder. Logo, é possível pensar na possibilidade de produção de novas e renovadas identidades, que em Psicopedagogia chama-se de processo de ressignificação.

Para Silva, identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza ou da cultura (2000, p.101). A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade é tampouco homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Para ele é uma construção, um ato performativo, um processo de produção, instável, fragmentada, inacabada, contraditória. Liga-se às estruturas discursivas e narrativas, às relações de poder e aos sistemas de representação. Concluindo: “A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”.

### **4.3 O sujeito e a construção de significados**

A construção de significado se constitui no motor energético dos processos adaptativos do sujeito em suas diferentes etapas de evolução e neste evoluir está implícita a construção de sua própria identidade. Assim, torna-se imprescindível ao educador, pedagogo ou psicopedagogo a compreensão dos fatores que desencadeiam estes processos. Neste sentido, Gómez assim se expressa:

[...] parece que um dos aspectos mais relevantes para entender a formação da cultura experiencial de cada indivíduo é a análise de seus processos de construção de significados. São estes significados em sua mais ampla e diversificada consideração, os responsáveis pelas formas de atuar, sentir e pensar; enfim, da individualidade peculiar de cada sujeito, com seu diferente grau de autonomia, competência e eficácia para se situar e intervir no contexto vital. (2001, p. 218)

É importante lembrar que, enquanto “ser desejante”, desde o nascimento o bebê se mantém em movimento, em transformação processual pela troca entre ele e o contexto cultural que lhe oportuniza a construção de significados que o humaniza. Tornar-se homem, portanto, implica na interação da construção de uma subjetividade e de uma inteligência que se estabelecem na relação do sujeito com a cultura. Desta forma, a singularidade da cultura experiencial dos indivíduos, por meio de seus esquemas de interpretação, constitui a parcela de intervenção social e da cultura sobre o individual no estabelecimento de significados que, em última análise, falam de uma interação biográfica de cada sujeito com seu cenário vital.

Portanto, é na história vital de cada indivíduo que se observa que ele constrói significados, pensamentos, sentimentos e comportamentos, como resultado processual da sua cultura experiencial, produto entre eu/sujeito x natureza/grupo/cultura. Logo, é preciso compreender que a construção de significados se dá tanto da experiência individual, num contexto concreto, como da interação com as construções simbólicas alheias.

Assim sendo, com base em Piaget (1983 a;b), o desenvolvimento do psiquismo se faz pela interação entre as disposições internas do indivíduo e as peculiaridades do contexto. O autor considera a dialética entre aqueles componentes (homem-meio) pontuando a relevância às condições internas, às estruturas cognitivas que se constroem pela equibração majorante, que media e regula as influências e pressões do meio natural e social. Segundo Piaget, o bebê herda formas de funcionamento que lhe servem para organizar suas primeiras condutas, garantindo, assim, a satisfação de necessidades básicas num contexto concreto e social.

Pode-se concluir que o conhecimento não está na realidade exterior, ou seja, o atuar sobre a realidade, incorporando, assimilando, modificando-a predispõe o estabelecimento de esquemas de interpretação que o bebê integra como resultado do sentido que lhe propiciou a experiência. Daí serem os esquemas internos de ação (interpretação) os responsáveis pelas buscas seguintes de percepções e/ou explicações dos próximos eventos ou situações de significado. Conforme Piaget, o bebê assimila, deforma e,

se preciso, força a estrutura e o funcionamento da realidade exterior para se encaixar em seus próprios esquemas de interpretação, anteriormente construídos. Isso constitui a adaptação interna (do eu) e externa (da realidade).

Percebe-se, então, que Piaget afasta-se da posição “inatista” pela presença do mecanismo da acomodação, pela insistência da realidade que recusa a qualidade ou utilidade de conhecimentos previamente construídos. Para o construtivismo piagetiano, os indivíduos constroem conhecimentos e idéias sobre o mundo natural com base em seus próprios instrumentos e recursos de conhecimento. Entendendo-se que a gênese do processo de desenvolvimento, até aqui referido, atém-se à estrutura sensório-motora que sustenta o sentido, o qual Piaget trata em sua teoria através da expressão “situações de significado” (OLIVEIRA, 2001). Nesta fase, observa-se que o significado se dá por registros mnemônicos e corporais que garantem ao ‘eu’ aprendizagens e a construção de uma inteligência prática fundamental a sua sobrevivência. Nessa estrutura e para além dessa (OLIVEIRA, 1998) que a criança vai se especializando na utilização de esquemas de ação e interpretação que vão se afastando cada vez mais do registro corporal com base no perceptivo, o qual se faz pela interação entre as instâncias: organismo, corpo, inteligência e desejo (PAIN, 1999). De início, através do eu-corporal a criança realiza trocas com o meio (objetos, pessoas, eventos) e, depois, com base não mais apenas no nível perceptivo, mas também no mundo das representações, através da simbolização – quer de ordem imagética, quer da ordem semiótica. Portanto, sabe-se que as trocas que estabelecem a gênese e a estrutura do processo de desenvolvimento fornecem a capacidade de vir a simbolizar e, em consequência, constata-se que o sujeito, também, passa a se construir por meio de:

[...] sua cultura experiencial, seus esquemas de pensamento, sentimentos, e condutas com os materiais que o meio oferece a suas atividades e experiências, mas não é menos certo que cada um os modela de maneira singular – e de certa forma irreptível -, devido as peculiaridades de seu próprio processo biográfico de encontros, imaginações, fantasias, equilíbrios, satisfações e frustrações. (GÓMEZ, P. 2001, p.210)

Assim, o desenvolvimento das estruturas mentais comporta o processo de diferenciação, descentração e complexificação no qual o eu/sujeito liberta-se progressivamente da fusão indiferenciada com o mundo – das etapas mais instintivas e reflexas às manipulações e elaborações de representações simbólicas que podem estar mesmo mais além da configuração presente da realidade.

Isto significa que, da experiência de múltiplas interações dialéticas, pelo jogo da equilibrção, o sujeito se encaminha desde os esquemas instintivos ou reflexos até às

formas flexíveis e reversíveis de análise, retroações, antecipações, classificações e combinações simbólicas, dentre outras.

No entanto, para melhor compreender-se a construção de significados e, em complementação a Piaget, que parece ter dedicado maior ênfase à forma do conhecer e menos ao conteúdo, têm-se as teorias de diversos autores que cooperam para o entendimento da construção dos significados. Entre eles, sem dúvida, o psicólogo Bruner (1997), que afirma que as regras comuns a todos os sistemas de informações não comportam e nem cobrem o que é ambíguo, confuso e contextual dos processos de elaboração de significados e abarca uma forma de atividade em que a construção de sistemas de categorias metafóricas é tão importante quanto o uso de categorias específicas.

Para Bruner, o homem, porque constrói significados, sempre ultrapassará todas as possibilidades de interpretação, por mais sofisticada e avançada que sejam as de qualquer tecnologia, pois essas esbarram nas questões da significação e tomadas de decisão uma vez que implicam no entendimento da ambigüidade. Estas consideram o efeito emocional, a priorização de valores e tratam da dependência contextual, da capacidade emergencial e criativa, da complexa cultura experiencial do sujeito. E isso confunde e contamina os processos lógicos das regras computacionais.

Numa abordagem mais sociocultural, entende-se que a construção de significados acontece devido à mediatização dos conteúdos, interesses e atitudes frente ao conhecimento. Esta posição mais cultural frente a trocas entre o sujeito e o meio salienta a reciprocidade processual, quer por considerar a dependência entre forma e conteúdo, quer pela relação entre conteúdo e o contexto cultural. Ou seja, para os construtivistas de ênfase sociocultural:

O desenvolvimento cognitivo e afetivo de cada indivíduo é inseparável dos processos sociais que progressivamente interioriza. Do mesmo modo a aprendizagem é inseparável e incompreensível à margem do contexto sociocultural em que participa o aprendiz, adquirindo habilidades ao mesmo tempo em que desenvolve atividades. O aspecto mais definidor da mente e da cultura humana é o seu caráter simbólico. A relação adaptativa ou criadora dos indivíduos e grupos humanos com a realidade se estabelece a partir da representação simbólica desta realidade, que os membros de uma comunidade devem compartilhar em seus elementos comuns como requisito de entendimento e sobrevivência. (GÓMEZ, p. 2001, p. 213)

A compreensão dos processos simbólicos, intimamente ligados aos fenômenos de construção de significados, auxilia tanto na apropriação *do saber como na do fazer* psicopedagógico e, ainda, cumpre uma função de excelência para a educação, pois que a

área interdisciplinar que constitui este marco teórico trata das questões do “não-aprender”. A priori, entenda-se que os fenômenos são individuais, de cada sujeito, pois que não se pode generalizar sua expressividade. Ou seja, os significados operativos residem na mente de cada indivíduo que possui um modo peculiar, único e próprio de construir, representar e operar sobre a realidade, porém, suas origens e conseqüências são sociais.

Sabe-se que a intersubjetividade e a experiência física se dão dentro do contexto cultural que oferece os recursos materiais e simbólicos, os instrumentos técnicos, as estratégias e habilidades, os valores e costumes que singularizam e legitimam as interpretações e práticas de cada um.

Segundo Oliveira (2001 e 2005), Piaget se aproxima do construtivismo sociocultural, porém, dedicou-se mais em teorizar “como” o homem constrói o conhecimento físico, social e lógico-matemático. As questões referentes ao conteúdo sempre estiveram presentes em sua obra como força energética, tornando o sujeito ativo nesta trajetória de construção, quer da realidade de sua própria identidade, dos semelhantes, quer da natureza planetária e cósmica.

No entanto, seus pares estudaram a importância do fator vincular entre o sujeito e o que é do instituído e da cultura. A priori, com base nos estudos e pesquisas de Vigotsky (1984) e Luria (1979), esta relação entre cérebro/sujeito/cultura está bastante desenvolvida, no presente estudo, no item que trata sobre a construção de significados, aprendizagem e desenvolvimento.

As interpretações de autores provenientes da psicanálise, da lingüística, da semiótica, das teorias da estética, da comunicação de massas, da física quântica, dentre outras, por exemplo, enriquecem “como se pode pensar o homem” – de forma integrada – porque tanto a psicogênese quanto a epistemologia genética embasam, também, a posição de conceber-se o homem como ser de representação - ser simbólico (OLIVEIRA, 2001 e 2005).

Assim, se estabelece a obrigatoriedade de se analisar a construção de significados por meio da expressividade das interiorizações singulares de representações inter-individuais, num marco cultural concreto. As representações humanas são sempre polissêmicas, ou seja, a correspondência entre os referentes reais e os significados subjetivos não é nem mecânica, nem unívoca. Logo, é preciso uma rede de referentes para



se detectar o significado, porque esta se constrói através de relações ambíguas e polissêmicas com a realidade, porém, não arbitrárias (LACAN, 1993 e FAGES, 1979).

Nos significados, há elementos comuns e compartilhados com o resto da comunidade humana e isto favorece a comunicação e o entendimento nos grupos e na cultura. Ainda, existem elementos próprios relativos à construção experiencial do sujeito que falam pelos detalhes, que não se repetem e expressam conotações de seus sentimentos e de suas idéias, as quais ele, inconscientemente, traz da sua biografia. Ainda, segundo Gómez:

A relação entre referentes e significados, assim como entre significados e significantes requer um equilíbrio permanente entre continuidade e descontinuidade, conotação e denotação, aspectos comuns e matizes singulares, reprodução e criatividade. São os elementos indissociáveis que constituem a grandeza e a miséria da espécie humana. (2001, p.214)

Os seres humanos constroem suas representações enquanto satisfazem suas necessidades biológicas e psicológicas num cenário social. Daí que, para os construtivistas culturalistas, as instituições e suas normas sociais, suas técnicas e instrumentos tecnológicos, mantenedores do equilíbrio social construído pela cultura, “condicionam” a orientação dos conteúdos simbólicos. Até certo ponto, há condicionamento dos processos de construção de significados na troca entre o homem e o meio. Para Piaget, isso se dá como num diálogo interno, apoiado nas evidências empíricas ou nas informações recebidas com base no conhecimento físico, lógico-matemático e social (de transmissão educativa) e, para os culturalistas, os significados se dão pelo diálogo de interiorização constituído pelos intercâmbios intersubjetivos, dos quais o indivíduo participa.

Assim, parece ocorrer o estabelecimento de um impasse entre as posições quanto à ênfase que se verifica – ora no individual, ora no cultural – quanto à construção dos significados. Isso pode ser apaziguado pela visão de Bruner (2001), que propõe uma convergência crítica entre ambas as posições. A proposta desse autor é de adoção de uma perspectiva narrativa. Também Gómez aceita essa posição:

É a única com flexibilidade, caráter holístico, tendência evolutiva e proximidade vivencial suficiente para integrar os imprescindíveis conhecimentos e as informações procedentes de análises mais estáticas e parciais originárias de corpos teóricos e das estratégias metodológicas unidisciplinares (2001, p. 216).

Por isso, percebe-se que esta posição de estudo e análise, proposta por Bruner, tem proliferado através dos inúmeros trabalhos biográficos, histórias de vida, narrações reflexivas, estudos de caso, entre outros, constituindo-se no caminho alternativo, agora mais freqüente, na Psicologia, Psicopedagogia e Educação.

Os fatores que levam à construção de significados, independente da ênfase que se queira atribuir (mais individual ou mais cultural), são reconhecidos como sendo a observação, a imitação e a experiência direta. São aqueles que favorecem os significados dos primeiros anos de vida infantil, da etapa sensório-motora, enquanto que a transmissão dos significados já observados e o diálogo interativo pertencem à etapa simbólica e às etapas operacionais posteriores, sem que nenhum dos fatores anteriores deixe de intervir no todo do processo. Então, a partir da instauração da função simbólica ou semiótica é preciso ressaltar a importância da linguagem na gestação de significados pela função de intercambiar e organizar o pensamento e a conduta.

Oliveira (2001 e 2005) pontua que Freud (1969), Lacan (1993), Piaget (1990), dentre outros, estabeleceram a capacidade de simbolizar, quando da entrada do sujeito no mundo da linguagem, o que significa que o sujeito possa reconhecer-se como único pela diferença que o nome e as palavras impõem, quando do sujeitar-se, que lhe é imposto pela linguagem. Da construção simbólica, pelo corte, pela interdição, a criança se encaminha às vivências de construção de significados ligados mais à própria identidade e a daqueles que a rodeiam. Por muito tempo sua cultura experiencial continuará a lhe oferecer inúmeros instrumentos sociais, o que lhe garante as oportunidades de se fazer um ser da cultura.

Assim, os modos de simbolização, para Bruner (2001), pelos quais o indivíduo capta os invariantes da experiência e da ação que se denomina realidade, passam pelo que procede do ativo, do icônico e do simbólico. Para Goodman (1995), Gardner (1999) entre outros, o domínio da capacidade simbólica requer e exige a utilização de três dimensões: a sintaxe, a semântica e a pragmática. Sendo que pela utilização conjunta delas no desenvolvimento da vida cotidiana, os sujeitos aprendem espontaneamente, de forma intuitiva. A riqueza instrumental de cada uma delas só se fará mais tarde pela educação formal, porque, de início, o sujeito as utiliza de forma totalmente integrada e inconsciente.

Da sintaxe aprende-se que sua potencialidade organizativa do pensamento e da ação tem na base o respeito por algumas regras, que regulam o sistema simbólico, ou seja, trata de uma gramática que ordena o sistema, pois determina a seleção de elementos

significantes, como se agrupam e como se dá o ordenamento dos mesmos. Tudo é aprendido como necessidade de uma comunicação eficaz. Conforme Gómez (2001, p. 220):

Tanto a quantidade de significantes como a estrutura de regras de interação deles para favorecer o transporte de significados, assim como os próprios meios ou suportes de transmissão se incrementaram e complicaram-se à medida que se enriquece e se diversifica a vida social dos grupos humanos, o desenvolvimento da ciência e suas aplicações tecnológicas.

Inicialmente, a criança aprende a grande complexidade sintática que impõe o cenário vital onde ela cresce, por isso é uma aprendizagem intuitiva e ligada ao contexto e suas singularidades. Para Gómez, a sintaxe, por vezes, pode se constituir em uma barreira para entrar em outros contextos e cenários culturais e sociais, ou seja, ela se transforma numa primeira fronteira que permite a comunicação interior e atrapalha o intercâmbio exterior quando ocorre com outro tipo de cultura.

Como dimensão formal de processo de comunicação, a sintaxe se refere à estrutura externa, que veicula a transmissão de informações, e por isso lida com as peculiaridades dos signos convencionais, que se agrupam de forma também convencional e compartilhada formando unidades significativas. A organização destes significantes possui uma relação de seqüência, que segue uma normativa de consenso. Ela serve para organizar os significados no pensamento. Pode-se dizer que a sintaxe implica no que diz respeito à linguagem numa determinada estrutura lógica com implicações, inclusões, referências, comparações, relações de coordenação e subordinação. Essas operações sustentam e estimulam diferentes formas de pensamento. Elas se fazem através de categorias, classificações e relações que ordenam, organizam, possibilitam e restringem o pensamento dos grupos e do sujeito.

Quanto à semântica<sup>1</sup> tem-se que esta se refere ao campo dos significados explícitos ou às denotações<sup>2</sup> e conotações<sup>3</sup> dos símbolos. Ela se refere às relações entre os significados e os referentes como: sujeito, pessoas, idéias, sensações, sentimentos, mitos ou instituições.

---

<sup>1</sup> **Semântica:** Estudo da significação das palavras de uma língua; estudo das mudanças que, no espaço e no tempo, sofre os significados das palavras. Significativo, ou seja, do que é relativo à significação quando se refere à palavra semântico (do grego *semantikos*).

<sup>2</sup> **Denotação:** Tudo do mostrar, anunciar por certos sinais, significar, simbolizar.

<sup>3</sup> **Conotação:** Trata da dependência que se nota entre duas ou mais coisas que se comparam entre si; conjunto de caracteres compreendido na significação de um termo ou conceito.

Aqui se impõe a consideração quanto à ambigüidade constitutiva da relação entre significante e significado. Sabe-se que é necessário aceitar a função denotativa entre eles, pois, por certo, sem ela se dissolve a possibilidade de comunicação e de entendimento. Sabe-se também que a relação entre eles (significante e significado) é polissêmica e polivalente, ou seja, um significante pode se referir a mais de um significado e um significado pode referir-se, ou estar aderido, a muitos significantes.

Para Lacan (1993), só se chega ao significado (inconsciente) através de uma rede de significantes. Isso indica que é preciso a análise da cadeia de significantes para se detectar o significado, ou seja, o significado evidencia-se pela escolha de determinados significantes, dentre muitos possíveis.

A formulação seqüencial e o encadeamento sintático se constituem numa peculiar forma do sujeito transmitir informação, a qual está diretamente ligada a múltiplos aspectos do comunicante e as suas intenções. São detalhes do discurso textual ativo, falado e/ou escrito que viabilizam o reconhecimento do significado.

Na comunicação humana, tanto as representações como sua expressão externa são da ordem subjetiva, pois dependem da história de cada sujeito, de seus sentimentos, experiências, intenções, propósitos e imposições do seu ambiente.

Portanto, é nessa interação de dinamismos (pessoais, sociais e culturais) que se faz a construção de significados e dos processos de expressão e comunicação. Assim, é preciso conceber a existência da parcela conotativa, presente nos processos, juntamente com a denotativa, que auxiliam na compreensão plena da comunicação de significados. Neste sentido, Bruner propõe que as habilidades de construção narrativa e de compreensão desta são cruciais para a vida do sujeito para que ele se localize no amplo território do mundo dos possíveis. Diz ele: “É apenas no modo narrativo que um indivíduo pode construir uma identidade e encontrar um lugar em sua cultura.” (1997, p. 46)

Então Gómez pergunta:

Que relação existe entre intencionalidade e conotatividade? Quais recursos e canais ou estilos sintáticos camuflam ou veiculam os aspectos conotativos que, de forma tácita, um indivíduo, um grupo humano ou uma cultura quer comunicar ou ocultar? Em que grupos humanos, em que contextos e em que culturas são mais evidentes ou mais implícitos os aspectos conotativos ou denotativos? Quais efeitos projetam sobre estilos cognitivos ou vitais a primazia de uns ou outros? (2001, p. 222)

Considerando que não existe correspondência biunívoca entre significante e significado, a ambigüidade simbólica é o que permite a flexibilidade necessária à comunicação das peculiaridades da experiência individual com todos os detalhes pertinentes a cada situação, impondo, até certo ponto, alguma nebulosidade de entendimento devido às conotações afetivas que desperta. Portanto, a expressão única e singular do sujeito faz parte da parcela conotativa que busca nas diferentes possibilidades sintáticas e na expressão não-verbal os modos de veicular, transportar a multiplicidade dimensional do/s significado/s que se referirá à riqueza, pluralidade e a incerteza das impressões, dos sentimentos, idéias, dos desejos, e estados de ânimo.

Com base em autores como Eckman e Freissen (1969) e Verón (1969), não se pode compreender a construção de significados como um processo lógico e sim como processo vital, o qual, sem dúvida, é incerto, contraditório e ambíguo.

Quanto à interpretação dos significados alheios percebe-se que esta também se faz desde uma rede ou plataforma de significantes que se referem a um significado. Eles são expressos com base na conotação de sentimentos, idéias, atitudes, que encaminham à construção de novos significados, mesmo que se procure a descentração extrema sobre os pensamentos e os desejos do sujeito.

Torna-se, então, necessário pontuar-se que a análise semântica auxilia na compreensão da cultura experiencial do sujeito porque favorece o entendimento do modo como cada indivíduo interpreta os acontecimentos da realidade, o que sente e, ainda, das intenções dos outros e de si mesmo. Gómez escreve: “Os indivíduos e os grupos humanos desenvolveram uma peculiar plataforma semântica de interpretação, com diferentes graus de flexibilidade, descentração e tolerância para as plataformas semânticas alheias”. (2001, p. 223)

Compreender-se o sentido, a orientação da plataforma semântica, o sistema relativamente coerente dos significados, atitudes, valores e sentimentos é entender profundamente a cultura experiencial do sujeito. E, para tanto, é preciso saber como esta estrutura básica (rede e/ou plataforma) foi se construindo das interações espontâneas ou forçadas, satisfatórias ou frustrantes, nas plataformas semânticas coletivas em que cada sujeito cresce e se desenvolve.

Para nos auxiliar existe, ainda, a dimensão pragmática, que estuda e analisa o uso e a função dos símbolos. Ela trata de entender a relação entre os signos e as pessoas, ou seja, entre a informação transmitida e as pessoas que participam da comunicação.

Sabe-se que a função básica da comunicação, de representação construída (individualmente ou socialmente), é influir no pensamento, nos sentimentos, nas condutas. Não se trata apenas de um intercâmbio de representações, e da intencionalidade desse intercâmbio que torna específica, condiciona e modula tanto a estrutura sintática como a semântica da comunicação. Ela traz uma sintaxe e uma semântica própria com o objetivo de se acomodar melhor à intenção que se quer dar ao discurso.

Pela comunicação interindividual ou mediatizada, sempre se influi no comportamento do outro buscando sua adesão inconsciente aos desejos e propósitos. Quando se quer facilitar o processo consciente de reflexão individual e/ou grupal, a sintaxe e a semântica são radicalmente diferentes (dentro da dimensão pragmática).

Portanto, para se compreender como se formou a cultura experiencial do sujeito, conjunto de suas modalidades de pensar e sentir que orientam sua conduta, torna-se imprescindível a análise pragmática da comunicação dominante na comunidade e, em particular, no microcenário vital de cada indivíduo.

Conforme Gómez (2001), pode-se começar pela gênese dos esquemas de pensamento e atuação, identificando as funções que a comunicação realiza no microcenário do sujeito, e como este as incorpora e trata. Por exemplo, o que a família ou a comunidade próxima do sujeito tenha dado ênfase ou que tenha priorizado o que, a priori, repercute no psiquismo deste e em sua cultura experiencial. Portanto, as questões ligadas à função ideológica requerem análise porque estão presentes, freqüentemente, na comunicação familiar/escolar e, também, nos meios de comunicação de massa e na comunidade em geral.

A ideologia, com conotação pejorativa, segundo o autor anteriormente citado, deve-se ao fato de como uma concepção de representação subjetiva pode perder a consciência de sua realidade histórica quando pretende impor-se como explicação atemporal, definitiva e universal. Ou seja, esta função que se utiliza para se impor aos demais as representações próprias, com precisa intencionalidade e hierarquia de valores, se faz de modo direto e autoritário nos contextos em que não é previsível a resistência, nem individual nem coletiva. Esta é exercida sutilmente nos contextos da sociedade democrática,

nos quais a imposição autoritária e não racional de certas representações respondem a interesses de ordem particular que não são confessáveis, parecendo e tornando-se legítimas.

Somente pela compreensão dos processos simbólicos e de como se configuram os códigos simbólicos nas dimensões sintática, semântica e pragmática para a construção e transmissão de significados é que se pode entender a relação entre a cultura e a cultura experiencial do sujeito. E, ainda, pelo entendimento de que este tende a se converter num especialista simbólico na medida em que domina espontaneamente a sintaxe, a semântica e a pragmática dos sistemas simbólicos valorizados pela cultura ou subcultura, na qual está mais proximamente incluído.

Neste sentido, sabe-se que, quando as crianças entram, em média, com seis anos na escola elas, de forma prática e intuitiva, dominam os sistemas simbólicos porque são competentes nestas questões de construções de mecanismos sintáticos, esquemas semânticos, intenções e expectativas pragmáticas, o que determina a diversidade da cultura experiencial de cada uma delas.

Portanto, parece tornar-se imprescindível aos educadores, professores, psicólogos, psicopedagogos e outros profissionais considerarem e se apropriarem destas questões da lingüística e da comunicação visando maior compreensão dos sujeitos com os quais trabalham. Assim, fica estabelecida a relação direta entre: simbolização, símbolos e o sentido de humanidade, que tem na base o conceito de que o homem é um ser simbólico porque constrói a si mesmo e a sua cultura. No discurso de cada um está presente a diversidade por meio de uma relação entre sujeito e cultura, que é constante e mutável, não estática, pois que é, eminentemente, dinâmica e inesgotável. Dessa forma, entende-se a importância da consideração do discurso para a avaliação do sujeito quando este “fala” (se expressa) e quando outras pessoas colaboram, através de pensamentos, sentimentos e atitudes com relação a ele, o que também é discurso.

#### 4.3.1 A construção da subjetividade e da inteligência

Com base na Psicologia e, especificamente, na Psicometria, o conceito de inteligência foi sendo aprimorado e no auge da ciência cognitiva ligou-se à metáfora do computador quanto às características formais que constituem os processos e as atividades da mente humana. Referindo-se sobre estas questões, Gomes pontua:

A relação entre cultura, conhecimento e inteligência é chave para entender o processo de construção da subjetividade, ou seja, da construção de significados, atitudes e comportamentos subjetivos que identificam cada indivíduo. Na maneira de conceber esta derivação da cultura para a inteligência passando pelo conhecimento, com seus movimentos de continuidade reprodutiva e descontinuidade criadora (isto é, na interiorização singular da inteligência e no conhecimento acumulado nas instituições, nos artefatos, nos valores e nas relações do grupo social) se encontra definido o modo de conceber o projeto de se construir como pessoa. (2001, p. 240)

Numa análise mais fina é preciso focar-se a memória com suas estruturas mais específicas como: imediata ou registro sensitivo, a de curto prazo e a de longo prazo. Também contribuem os processos de controle ou de categorias de processamento de informação: atenção, codificação, retenção, organização, recuperação, transferência, avaliação, aplicação, planejamento e a análise dos seus diferentes níveis de profundidade do processamento, que são os dados importantes para a compreensão da mente humana em seus aspectos formais. Sem dúvida, esta é uma proposta que não se dispõe a considerar e analisar os conteúdos, os valores e as intenções subjacentes a todo o processo inteligente, mas imprescindível aos estudos sobre este processo.

A concepção de inteligência computacional restringe o valor da mesma porque dicotomiza algo que é integrado no sujeito, pois que este não possui nenhuma instância superior que desloque o processamento dos valores e fins para as demandas do contexto. Isso seria como renunciar ao caráter autônomo, de autodeterminação e de livre arbítrio do ser humano como decorrência da interação entre homem x cultura. (MORIN, 2002; SILVA, 2000; HALL e WOODWARD, 2000)

Com o avanço da inteligência artificial começa-se a compreender, pela evolução dos estudos microanalíticos, que a função da inteligência é relacionar e gestionar dois sistemas independentes – o dos conhecimentos e o das finalidades e metas. E, ainda, a inclusão da dimensão criadora e valorativa na atividade inteligente pontua a subjetividade de cada ser humano que constrói, sobre redes de significados da cultura em que se desenvolve, o grupo social e ele mesmo. É assim que ele desenvolve sua maneira singular de entender a realidade, de gestioná-la e de poder transformá-la. Avaliar (valorar) a realidade e intervir para que ocorra sua transformação implica em conceber como as coisas são e descobrir o que podem ser.

Bruner (2001) afirma que “há uma co-implicação entre o conhecimento, a cultura e a inteligência”. Para ele, tanto o conhecimento quanto a inteligência distribuem-se na



realidade simbólica que constitui a cultura social e não unicamente na mente humana. Constroem-se os significados, as metas, as operações, as estratégias em colaboração com os significados, metas, estratégias e operações que são utilizados no cenário vital e no qual o sujeito se desenvolve.

Considera-se como uma das importantes contribuições de Bruner aquela que afirma que existe, sem dúvida, uma grande parcela da nossa inteligência que se completa e se constitui através das redes intelectuais. Estas se distribuem e se espalham no contexto cultural ao qual acrescentamos e enriquecemos pela inevitável interação que mantemos com ele. Há, então, muito da nossa subjetividade inteligente na cultura.

Dáí receber-se, com muita atenção, a proposta de Gardner sobre as inteligências múltiplas que vincula as possibilidades sintáticas a âmbitos próximos e homogêneos do saber e do fazer. Seu pensamento se encaminha sobre este assunto com a identificação de sete formas de inteligência:

Somos uma espécie que evoluiu até pensar na linguagem, conceitualizar em termos espaciais, analisar de modo musical, computar mediante instrumentos matemáticos e lógicos, resolver problemas utilizando todo ou alguma parte do nosso corpo, compreender os outros indivíduos e a nós mesmos. Uma faceta interessante e especialmente relevante destas inteligências é que cada uma delas é suscetível de ser captada num sistema simbólico e notacional. (GARDNER, 1993, p.91)

Esta é uma concepção multidimensional da inteligência que, para ele, é o caminho direto ao reconhecimento para uma significação da diversidade porque, quanto ao ser humano, as capacidades e orientações se diversificam. Assim, a análise das inteligências múltiplas auxilia para uma adequada avaliação da auto-estima do sujeito e de sua respectiva consideração social.

Portanto, a inteligência humana não se volta apenas ao que é lógico dos elementos conscientes e acadêmicos do conhecimento. Ela está reservada, também, para aspectos evidentes ou indistintos que pertencem ao sujeito, tais como: desejos, pretensões, fantasias. Marina (1993, p. 118) refere-se a isso da seguinte forma: “Dirigir a motivação, construir a própria liberdade, levar habilmente a negociação de nossas próprias limitações, tudo isso é inteligência humana.”

#### 4.3.2 Subjetividade e inteligência – uma dimensão projetiva ou criadora

Para melhor avaliação da importância da construção de significados, subjetividade, identidade e diferença, impõem-se a análise da dimensão projetiva ou criadora da inteligência humana.

A narrativa que cada sujeito constrói de sua biografia permite a associação e a co-implicação gerativa de experiências e significados que podem se vincular de modo inovador pelo sujeito, sem considerar o espaço e o tempo e a configuração real que as integrou no passado. É na mobilidade da interação individual ou grupal de fragmentos de significados e de experiências próprias e alheias, atuais ou antigas, é que acontece a possibilidade de uma combinação infinita e o surgimento de novas e inesgotáveis configurações do real. Para Gómez, (2001, p. 245) isso “[...] é a criação, não o surgimento do nada, mas a emergência de novas combinações inéditas de idéias, sentimentos, estruturas, instituições, artefatos, interações, valores, etc.”

Desta forma, tem-se que a inteligência humana desenvolve e exerce a autodeterminação pela consideração a esta base inesgotável de combinações novas de fragmentos da cultura da humanidade. Dessa autodeterminação, o sujeito torna-se independente do ciclo fechado da dependência biológica de estímulos e respostas que satisfazem suas necessidades primárias porque se projeta para configurar uma nova realidade e, sem dúvida, projetar “[...] um singular e irreptível modo de ser individual que traduz a construção da subjetividade.” (GÓMEZ, 2001, p. 218)

Portanto, pode-se considerar como projeto individual de construção da subjetividade racional, quando cada sujeito, de forma voluntária, decide penetrar no âmbito dos intercâmbios contrastados de modo racional com as evidências universais por meio de suas argumentações livres e críticas, quando submete o que pensa frente aos outros indivíduos e grupos humanos. Isso significa que, cada indivíduo, ao assumir o seu projeto, deve construí-lo com independência, mas aceitando tolerantemente e humildemente a necessidade de contrastar, racionalmente, aquilo que é peculiar de seus significados construídos a partir da realidade individual e social de suas decisões e planos. Assim, cria um território de intercâmbio e comunicação que se regula no debate, na argumentação e no consenso, sem esquecer de deixar lugar a um espaço privado à crítica pessoal movido por todo o tipo de contribuições próprias e alheias.

Numa perspectiva importante à Educação – Pedagogia e Psicopedagogia -, como para inúmeras outras ciências, indica-se também uma análise de contexto. É preciso, pois,

considerar o microcontexto, o mesocontexto e o macrocontexto e, no chamado modelo ecológico de interpretações, lembrar os diferentes níveis ou esferas contextuais que formam uma rede de encaixes com o qual os influxos se interpenetram de forma viva e permanente formando um sistema (Capra, 2002). Ou seja, não se pode entender nenhuma das variáveis do resto das esferas contextuais separadamente. Isso mostra que é tão legítimo o fluxo do macrocontexto para o microcontexto como o processo inverso. Depois é preciso relativizar os dados frente ao contexto global. Isso ocorre de tal forma que é difícil se perceber quais são as variáveis do macrocontexto e quais são as variáveis do microcontexto uma vez que as barreiras citadas foram rompidas. E, ainda, que o mesocontexto, devido à facilidade de comunicação, permite ao sujeito participar de múltiplos contextos e, portanto, chegando a ser tão constantes os intercâmbios e próximos aos indivíduos como os do seu núcleo familiar.

Para Gómez (2001) existem três tipos de variáveis que estão sempre presentes em todo o contexto sociocultural quando configura o sistema de intercâmbios que provocam a aprendizagem e o desenvolvimento dos indivíduos, são elas: as variáveis situacionais, experienciais e comunicativas.

Sobre as variáveis situacionais identifica o clima físico e psicológico no qual acontecem os intercâmbios e constituem o contexto dinâmico pela complexidade e mudanças em que vive o sujeito de suas experiências.

Há de se distinguir “o clima de objetivos e expectativas” através da convergência e conflito entre estes componentes providos dos diferentes indivíduos e grupos do cenário vital. As manifestações de poder, através das distintas formas de definir os objetivos e as expectativas das situações que se analisa, formam também esta esfera.

Quanto às variáveis experienciais salientam-se os significados e os modos de atuação de indivíduos e grupos de determinados contextos. Gómez (2001, p. 247) explica: “Para compreender a significação real dos intercâmbios em cada situação, é imprescindível entender a trama de conceitos, teorias, estratégias, afetos e hábitos que cada um dos participantes acumulou em sua experiência histórica e que, agora, ativa nos intercâmbios atuais”.

Das variáveis comunicativas entende-se e considera-se que a metacomunicação na vida de todo grupo é tão importante como a própria comunicação, pois fala tanto acerca da importância do próprio processo de comunicação como da importância institucional de cada um dos participantes deste processo. Logo, pelos processos de metacomunicação, se

estabelece na vida do grupo regras latentes de intercâmbio e, ainda, de comportamento, o que constitui o nível interpessoal.

Em relação às mensagens que o indivíduo recebe como membro de um grupo, estas o orientam para configurar um comportamento de grupo desde que atenda às suas normas e pontuações de interpretação e ação. Isso refere ao que Tikunoff (1979) considera como nível grupal – é o que serve para formar a identidade do grupo e, neste espaço vital e coletivo, influencia o pensamento e comportamento daquele que se sente membro do mesmo. Há, pois, a necessidade de aprender os códigos de informação coletiva para se poder intercambiar.

O nível global da comunicação é básico para esta análise de contexto porque não se pode mais compreender os processos de intercâmbio nem de micro, nem de mesocontexto, sem considerar os influxos dos membros da comunidade humana que se comunicam via os poderosos meios tecnológicos de transferência da informação. Os meios de comunicação impõem, tanto os conteúdos, estratégias e ritos, como os esquemas individuais e grupais de comportamento e comunicação.

Gómez salienta e acata o modelo de Tikunoff ratificando que não se pode simplificar a riqueza do cenário sociocultural porque a realidade é complexa e, ao respeitar-se a complexidade na sua compreensão, o modelo de análise e interpretação deve ser complexo, permitindo a representação das múltiplas interações intervenientes.

Assim sendo, cabe um recorte específico, neste estudo, focado na estrutura semântica contextual pós-moderna para que se acrescente uma visão desta etapa de desenvolvimento cultural que se está vivendo, a qual coincide com a de Lipovetsky (1994) e que Gómez define como:

A consagração da propriedade privada, a obsessão pelo benefício particular, a primazia das leis de livre mercado, a legitimidade da competitividade particular a qualquer preço, a obsessão pela eficácia, a primazia pelas aparências, o gosto desmedido pelo efêmero e mutável são componentes ideológicos que, junto à defesa das democracias formais e da busca da liberdade, à onipresença dos meios de comunicação de massa e à possibilidade de superação das barreiras espaciais e temporais, à livre circulação da informação compõe os elementos da cultura pós-moderna. (2001, p. 249)

Para Gómez, o desenvolvimento das novas gerações move-se dentro de certos canais, pressionado por certas condições econômicas, tecnológicas e sociais bem diferentes

das que condicionaram o desenvolvimento das gerações precedentes a este marco social e cultural de luzes e sombras.

#### 4.4 Dos problemas de aprendizagem

##### 4.4.1 A família como matriz das modalidades de aprendizagem

No prefácio da obra *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault (1989), escrito por Roberto Machado, fica reiterado, mais uma vez, que as ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia só puderam acontecer a partir do momento em que as ciências empíricas como a Biologia, a Economia, a Filologia e a Filosofia moderna tematizaram “o homem como objeto e sujeito de conhecimento”. Essas ciências (séc XIX), tendo como marco inicial o pensamento de Kant, inauguram a possibilidade do “estudo do homem como representação.” O autor do prefácio prepara o leitor quanto às questões do homem que se estuda e constrói conhecimento acerca de si mesmo e do universo, característica das ciências que participam das idéias de Kant quer de forma total ou parcial. Dentre tantas, situam-se a Psicanálise, a Epistemologia Genética e a Psicopedagogia.

É útil para a compreensão do tema do presente estudo que se busque a relação do termo representação (re-apresentação) para as questões inerentes ao sujeito da aprendizagem, sem distanciá-lo de sua vivência experiencial, que o define como ser situado e histórico, contextualizado, por exemplo, na família, na escola, no país, no planeta e no cosmo. Parece, também, que para a Psicopedagogia é importante se discorrer sobre um conjunto de idéias que integradas auxiliam o entendimento das relações que se articulam entre o sujeito e o meio, a fim de se poder conceber a aprendizagem como produto próprio ao processo de hominização - porque deste participam as formas naturais e simbólicas que constituem as marcas e delimitações da filogênese e da ontogênese da nossa espécie.

##### 4.4.1.1 Do desejo e do simbolizar

Para o homem, quando o desejo se derrama pela falta-a-ser (falta impossível de ser preenchida), dá-se o encaminhamento à completude. Seu apaziguamento só se fará pela realização do desejo (porque nela existe o voto do desejo enunciar-se sem os riscos de ser anulado pelo sistema lógico) e não pela sua concretude (PAIN, 1987). Ou seja, o ser desejante “aposta” na troca com o meio. Daí a busca, a necessidade de se expor à

completude – que poderá ou não ser cumprida - e o esperado é que esse evento se faça num tanto “apenas suficiente” para que se mantenham os contrários de vida e morte. Por quê? Para que não cessem as trocas, pois é através delas que o sujeito tem a possibilidade de vir a ser.

Do colo, do toque, do olhar, do escutar, do falar, do desejar do outro é que a vida vai transitando, por entre ocorrências de amor e ódio, pois que tudo tem um significado e porque se recebe um nome e se é nomeado. Assim, o ser desejannte pode se constituir em sujeito. Esse significado vem do meio, alimenta as trocas e estabelece as possibilidades de realização de desejos pelo “sim” e os interdita pelo “não”. Vem de tudo que a humanidade aprendeu, considerou como valor e acredita importante ser ensinado àqueles que acolhe como semelhantes.

A instância do desejar persiste e o percurso é feito através da sexualidade, da inteligência, da linguagem, do gesto, do jogo, da expressividade e de toda criatividade – que se vivificam nas situações de significação, evidenciadas por inúmeras formas que o sujeito elege, inconscientemente, para se fazer um ser da sua cultura.

Quando se instaura a função semiótica, o sujeito, pelo exercício e pelo poder inerentes à capacidade de simbolizar, age, pensa e continua construindo a realidade – a natureza, os objetos, os outros, o eu/sujeito, o cosmo, o mito, a razão, a Lei, a verdade, a ciência, a arte, a tecnologia, a filosofia – que são integrados na e pela cultura. Desta forma, o sujeito é capaz de nomear e nomear-se, saber e saber-se, conhecer e conhecer-se, reconhecer, reconhecer-se e se fazer reconhecido.

O percurso encaminha o sujeito do discurso ao Discurso – levando-o à diversidade. Isso implica no usufruir do jogo sadio e fecundo do construir-se como sujeito da linguagem e de linguagem. E este aspecto está ligado, sem dúvida, a uma Antropogênese Desiderativa que a cultura impõe ao “eu” (FAGES, 1979).

Na (re)leitura da teoria psicanalítica por Jacques Lacan, há a eleição do simbólico para que se trate das questões do “instituído”, conforme o que segue:

A palavra é essa dimensão por onde o desejo do sujeito é autenticamente integrado no plano simbólico. É somente quando ele se formula, se nomeia diante do outro, que o desejo, seja ele qual for, é reconhecido no sentido pleno do termo. Não se trata da satisfação do desejo [...] mas, exatamente, do reconhecimento do desejo. (1993, p. 212)

A palavra, portanto, outorga ao sujeito a capacidade de se constituir num ser de enunciado e de enunciação, ou seja, sujeito *da* linguagem e *de* linguagem.

Lacan, reportando-se a um diálogo entre Santo Agostinho e seu filho Adeodato da obra DE MAGISTRO de 389 d.C, apóia-se num recorte que lhe dá, por questões práticas, sustentação teórica:

Santo Agostinho pergunta: O que é que queremos fazer, quando falamos?  
 Resposta: Queremos ensinar ou aprender segundo a posição de mestre ou de discípulo.  
 Santo Agostinho tenta mostrar que, mesmo quando se quer aprender, ensina-se ainda. Por quê?  
 Porque se ensina àquele a quem nos endereçamos em que direção se quer saber.  
 Portanto, a definição geral:  
 - Você vê, pois, meu caro, que pela linguagem, não se faz nada senão ensinar. (1993, p.284)

Comentando o texto, o autor salienta que existe uma diferença primordial entre a comunicação por sinais e a troca da palavra inter-humana. Pontua a força das intersubjetividades que impõem acordo de linguagens porque este “falar” determina que: “Nenhuma troca é possível senão através de identificação recíproca de dois universos completos de linguagem. É por isso que toda palavra é já, como tal, um ensinar. Não é um jogo de signos, situa-se não no nível da informação, mas no da verdade.” (LACAN, 1993, p.284).

Portanto, somente por meio da aproximação da verdade no saber e fazer psicopedagógico é possível o processo de construção de um conhecimento detalhista e específico sobre o sujeito com o qual se está vivenciando e analisando as intervenções necessárias e esperadas, com objetivos de equilíbrio de sua aprendizagem. Esse conhecimento precisa, para tanto, sustentar e dar significado às representações verbais e não verbais que se revelam numa cadeia de significantes para o desvelamento do sujeito que está para além do sintoma do “não-aprender”.

Então, na busca da verdade do sujeito é que se tem acesso àquele com o qual se pode oportunizar e criar condições de equilíbrio, suportar e viver o processo da resignificação de sua conflitiva para se atingir um prosseguir mais promissor, através da apropriação de si mesmo como sujeito que aprende, numa perspectiva muito mais impulsora para sua identidade.

Neste navegar, é claro, há uma bússola que nos indica o caminho a percorrer e,

nesta comunicação, ela vem, desde as primeiras linhas, apontando para um norte que é a cultura. Daí entender-se sim que, quando se faz referência ao termo família, entende-se, conforme o Dicionário Internacional de Psicanálise de Alain de Mijolla (2005, p. 673), a idéia de que ela “constitui uma unidade impossível de ser reduzida a uma série de indivíduos; é um grupo de dependência e apoio com suas leis tão obscuras e tão poderosas quanto as do Inconsciente e que asseguram assim sua coerência e sua coesão”.

Considera-se, ainda, que esta é uma temática que abarca as posições de Freud, Lacan e tantos outros pensadores que atribuem lugar de honra à família, tendo esta, no mínimo, uma constelação de outros conceitos que lhe gravitam em complementação como: os vínculos, dupla natureza da filiação, a fantasia sobre a origem da vida conseqüente do romance familiar, as angústias edipianas, funções parentais, Lei-do-Pai, figura transgeracional.

Em continuidade e, estritamente relativo aos problemas de aprendizagem, Sara Paín, numa abordagem muito particular, auxilia o entendimento do sujeito que faz sintoma na aprendizagem, quando refere:

A interpretação do discurso não se pode fazer sem levar em conta o nível da realidade, pois a realidade é a prova; sem levar em conta a leitura inteligente dessa realidade, que lhe dá sua coerência; sem levar em conta a dimensão do desejo que é a sua aposta; sem levar em conta sua modalidade simbólica, que lhe dá sua paixão. (1979, p. 101)

Para a autora, o sujeito da aprendizagem está constituído por organismo, corpo, inteligência e desejo. Logo, o campo da Psicopedagogia abarca os estudos sobre a realidade ecológica (natural, da relação entre homem e natureza) e transcendental (simbólica, da relação entre homem e cultura).

Assim, os referenciais psicopedagógicos ficam estabelecidos desde as variáveis genéticas, anatômicas e fisiológicas até as psicológicas, sociais e culturais daquele que aprende ou “não aprende”.

Porém é da interrelação das “partes”, entre si e com o “todo” e do “todo” com as “partes”, que se pode arquitetar uma abordagem sistêmica capaz de abarcar aquele que está para além do sintoma, em se atuando na Clínica ou na área Institucional.

Isso significa que também é preciso a relativização e triangulação dos dados para que o sistema cumpra o papel de fazer eclodir o significado que marca o sujeito aprendente



e as instituições ensinantes nas quais ele está inserido. Logo, da relação entre aquilo que provém do natural com o que resulta da articulação simbólica com a aprendizagem, ou seja, daquele que aprende e daqueles que ensinam, é que se pode exercer a psicopedagogia.

As intervenções que se realizam visando o ressignificar, quer do sujeito, quer das instituições, facultam-lhes possibilidades de maior autonomia e autoria, o que promove profundas mudanças, tanto no que se refere ao individual quanto ao grupal.

Essas intervenções psicopedagógicas implicam no processo que, através das vivências, com suporte nos diferentes âmbitos da semiótica, em diferentes espaços e tempos, contemplam a (re)atualização da conflitiva básica que fica passível de ser ressignificada.

Portanto, julga-se muito simplista e frágil indicar a família como matriz das modalidades de aprendizagem, pois que parece se referir e se traduzir no “balizamento de uma concretude” que deve ser evitada, sem desconsiderar.

Produzir enquadramentos, restritos e fechados, quando se pretende intervir para que aconteça o resgate da aprendizagem (propulsora) de um sujeito ou de muitos sujeitos (grupos), dificulta o trânsito “do ir, do vir, do estar” num espaço topológico, criado pela intersecção do princípio do prazer e o da realidade, no qual acontecem e (re)acontecem as situações de significado com potencial suficiente para as elaborações necessárias.

Também, há de se considerar que a terminologia *modalidades de aprendizagem*, quando adstrita aos mecanismos de adaptação (PIAGET, 1990), denominados de assimilação e acomodação, participam e tratam do produto interno relativo às trocas que o sujeito realiza com o meio (objetos, pessoas, eventos, etc) através das ações e esquemas de ações, desde o período sensório-motor até as operações, com base em proposições e interproposições próprias ao pensamento formal.

Através da análise com referencial na Psicogênese da Inteligência se pode classificar como o sujeito aprende, no entanto, esta ciência se refere à parte do processo de construção da realidade. Sabe-se que é importante considerar, para uma maior compreensão sobre o sujeito do conhecimento e da aprendizagem, os referenciais que vão além dos psicanalíticos e psicogenéticos. Esses referenciais dizem respeito ao microcontexto (familiar) porque existem também as especificidades do mesocontexto e do macrocontexto que impõem e garantem a interviniência de demandas ideológicas,

espirituais e pragmáticas. Caso essas sejam consideradas, isto encaminha para um enfoque de análise e reflexão bem mais abrangente e necessário que se deva empreender.

Resumindo, o presente estudo procura subsidiar pesquisadores, profissionais e estudantes de Psicopedagogia no sentido de que se considere o sujeito não como uma ilusão posto que ele é o resultado de um processo de identificação, mas que a partir de sua cultura experiencial constrói significados, sua identidade e diversidades, inteligência e criatividade a fim de colaborar e se disponibilizar à cultura. E, ainda, que a cultura é o resultado dos dinamismos empreendidos por quem imprime suas marcas como ser de representação, resultante das vivências em situações de sobrevivência, conhecimento, técnica, ética e estética, mediadas por valores que ele aprende a eleger e aderir, segundo uma concepção pessoal de vir a ser.

Assim, a família como matriz das modalidades de aprendizagem só é útil quando se necessita da relação determinista que está na base etiológica do que é referido como problema de aprendizagem sintoma, reativo ou de inibição cognitiva – sem a consideração aos inúmeros distúrbios e dificuldades de aprendizagem que introduzem a possibilidade da presença de danos orgânicos e, ainda, de ineficientes e ineficazes questões metodológicas que o campo da aprendizagem e do ensino abarcam.

Assim, por exemplo, tem-se a questão de se realizar o Diagnóstico Diferencial entre oligotimia e oligofrenia (BARBOSA, 2005), tão freqüente na Psicopedagogia, com base na eliminação da causa orgânica que deve ser investigada e que estabelece a especificidade diagnóstica. É preciso realizar também toda uma avaliação psicopedagógica que faculte, no mínimo, uma leitura dos significantes e significados implícitos nos discursos, narrativas e técnicas de expressividade, com base na linguagem verbal e não verbal do paciente e dos que se referem a ele (família, escola, outras instituições). E, ainda, em provas e testes que auxiliam nas manifestações dos níveis e ou estágios de construção da realidade desde a sensopercepção, a situação limítrofe entre a percepção e à representação, do pré-conceitual ou pré-operatório, conceitual ou operatório-concreto e operatório-formal. Sem esquecer, é óbvio, dos registros corporais e do uso do corpo em diferentes performances que sustentam aprendizagens, desde os primórdios da inteligência prática até o ápice das elaborações relativas à auto-imagem, à auto-estima e ao auto-conceito com os quais se está em perenes tratativas e (re)construções, porque são próprias ao sujeito aprendente e ensinante, possibilitando os processos de ressignificação.

Uma avaliação que se refere, sem dúvida, ao corpo, inteligência e desejo que

precisa ser realizada sempre, pois que sem dúvida, com ou sem causa orgânica, os sujeitos marcam sua aprendizagem também por estas questões constitutivas. Marcam de tal forma que muitos diagnósticos podem e têm determinado orientações de intervenção inadequadas; ou porque são errôneos, ou porque o profissional se fecha às possibilidades de desenvolvimento que são passíveis de se alcançar apesar do diagnóstico diferencial bem realizado.

Essa atitude investigativa capacita o psicopedagogo para o levantamento e detalhamento de dados qualitativos, básicos para uma intervenção psicopedagógica clínica, capaz de subsidiar as relações entre terapeuta/paciente, terapeuta/família, terapeuta/escola e/ou outras instituições e terapeuta/demais profissionais envolvidos com o caso.

Portanto, parece melhor para o psicopedagogo a apropriação profunda dos instrumentos de avaliação e diagnóstico para a formulação de sua orientação terapêutica, porém, com a certeza de que a mesma perde sua eficácia quando este profissional se deixa “contaminar” por rótulos desnecessários e improdutivos ao processo de equilíbrio da aprendizagem daquele que “não aprende”, ou seja, daquele que precisa ser olhado e escutado pelas manifestações: “do quê aprende”, “como aprende”, “quanto, por que e para quê aprende” e “o que faz com aquilo que aprendeu”?

#### 4.4.1.2 A família e o que está para o antes e o depois da concepção

O microcontexto familiar é marcado pelas leis da genética e da consangüinidade. Como matriz, a família se revela, de certa forma, limitada quando se focalizam apenas as questões biológicas. Porém, por se tratar de um grupo muito especial de sujeitos, ela abarca os inúmeros psicodinamismos que trazem na base tanto o que vem dos processos de vinculação como os de identificação, os quais caracterizam os sujeitos da cultura.

Sabe-se que a relação de dependência entre natureza e cultura se estabelece desde as gerações que antecedem a concepção de um novo ser. Sua história não começa com a fase gestacional e o nascimento. Ela está intimamente ligada aos protagonistas próximos que o antecederam. Segundo alguns cientistas é preciso levar em conta no mínimo três gerações passadas, numa linha de tempo ininterrupta, que considera o parto como ponto zero e que se vetoriza em direção à esquerda para as grandezas com sinal menos, referentes ao legado do “antes” e, à direita, com sinal mais para o legado do “depois”, pós-nascimento - que no todo ultrapassa o que se chama de “ciclo vital”.

Esse fato pontua a possibilidade do envolvimento com a “repetição”, tanto das questões orgânicas como das simbólicas, que tendem a acontecer nos grupos primários quando se considera a referida dependência entre natureza e cultura.

Conforme estudos quer de uma área, quer da outra, verifica-se que a diversidade é recomendada e incentivada para se garantir maior e melhor desenvolvimento da humanidade. No entanto, não é fácil fugir das estatísticas que indicam estar presente na família um alto índice de indicadores atípicos e não desejados quando, por exemplo, se realiza uma análise ligada à saúde.

Essas considerações também estão diretamente ligadas à história dos sujeitos que apresentam entraves orgânicos e/ou mentais, emocionais, que repercutem na aprendizagem. É disso que trata a expressão família como matriz das modalidades de aprendizagem, demonstrando carregar em sua estrutura conceitual os aportes anteriormente pontuados.

Aquilo que se pode chamar de sabedoria dos humanos, como a proibição do incesto, mesmo que ainda recente na história da humanidade, se mostrou como um grande avanço devido às conseqüências positivas que o dado estabelece quanto ao que é genético e hereditário. Também com relação ao simbólico porque favoreceu o desenvolvimento no domínio de inúmeros campos do conhecimento, de tecnologias e, até, das artes.

Da mesma forma, os sujeitos de civilizações que desenvolveram a escrita, dentre outros meios de comunicação, para demarcar e imprimir valores, conhecimentos, técnicas, arte, filosofia e costumes vigentes em sua cultura, fizeram, mais rapidamente, a aproximação dos indivíduos às perspectivas que levam à diversidade física e social. Desta forma, oportunizaram a entrada num melhor processo de tolerância e respeito às diferenças políticas, étnicas, de gênero, profissão, hábitos, credos e costumes, de pensamentos, valores éticos e estéticos. Ao alcançar esse patamar, os promoveu com maior destreza a cidadãos do mundo atrelados, necessariamente, a princípios que regem o reconhecimento ao que é da maioria e ao que é específico das minorias. Isso tem repercussões na família e, também, no ser, saber e fazer profissional.

Assim, parece que tudo passa a articular-se com maior eficácia. Isso se faz do sentir e do pensar relativos às trocas que acontecem entre o microcontexto com o mesocontexto e com o macrocontexto, dos quais participam a escola, as demandas entre o público e o privado, a universidade, os meios de comunicação de massa, bem como o

profano e o sagrado.

Nos dias atuais, há uma maior possibilidade de se estar conectado com o diferente porque se tem acesso a redes telemáticas que nos encaminham à construção de novos dados de identidade (pessoal e planetária), que antes do advento dessas tecnologias se faziam muito lentamente.

Portanto, porque se ultrapassou o mito e, mesmo que outros surjam, segue-se em desenvolvimento, pois na origem há o saber-se partícipe da energia cósmica que a visão holística permite. Como resultado empreende-se uma trajetória mais amiga, tolerante, plena de amorosidade e espiritualidade, muito mais preocupada com o *ser* do que com o *ter*. Muito mais consciente da relação ecológica entre homem/grupo *versus* natureza/manifestações de onda e molécula. Muito mais voltado para o transitar dialético e dialógico de interdisciplinaridades relativas ao sujeito, à cultura, à energia, ao espaço, ao tempo, às verdades, à transcendência e à criatividade.

Daí o entendimento de que a família como matriz das modalidades de aprendizagem traz uma complexidade ímpar à Psicopedagogia para a qual se precisa estar atento e preparado para novas abordagens de pesquisa e de intervenção, tanto clínica quanto institucional.

#### 4.4.1.3 O “Não-Aprender”

O termo “não-aprender” é uma expressão–conceito que abarca uma medida que se necessita para definir o que está em jogo quando se observa alguém (um sujeito) que mostra, de forma inteligente, que é melhor não aprender garantindo sua condição de sujeito, mesmo que no sofrimento.

Isso se faz de inúmeras maneiras: pelo fracasso escolar, por inibição cognitiva, por problema de aprendizagem sintoma, formação reativa e pelas inúmeras dificuldades na aprendizagem com causa(s) orgânica(s).

Quando se introduz na explicação o termo medida é para indicar que existe por parte dos profissionais de diferentes áreas, inclusive o psicopedagogo, a necessidade de se padronizar, de se tomar o sujeito numa operação de classificação, que o coloca como possibilidade de ser entendido por aquilo que dele aparece, prioritariamente, da sua condição de aprendiz/ensinante – no caso desta pesquisa: o “não-aprender”.

Faz parte da conceituação também que o “não-aprender” é entendido como uma saída inteligente do sujeito, pois se faz como garantia de não sucumbir, ou garantia de sobrevivência. Mesmo que isso implique em sofrimento, sofrência. Por isso pode-se dizer “saída inteligente”.

Então, percebe-se que este “não-aprender” se faz como sinalização, sinal de alguma coisa - como sintoma, como significante – e para se chegar ao significado deste “não-aprender” precisa-se de muitos outros significantes que interligados constituam uma rede que faculta o emergir do significado. Este não nos é dado tão facilmente.

Os diferentes problemas de aprendizagem que estão balizados pelo “não-aprender” são passíveis, freqüentemente, de serem tomados como a própria identidade do sujeito o que abarca um grande risco à sua sobrevivência, pois que nisso desaparece o sujeito do desejo e do conhecimento.

Portanto, só existe uma forma de solução para este sujeito: que ele seja reconhecido no seu desejo. E juntos, o sujeito e o psicopedagogo, possam assim viver o espaço e o tempo da intervenção psicopedagógica.

Psicopedagogo é aquele profissional, então, que se compromete a promover a equilíbrio da aprendizagem de um ou de muitos sujeitos num trabalho individual e/ou grupal/institucional.

#### 4.4.1.4 O fracasso e o insucesso escolar

Quando a instituição escola não se dá conta, não percebe que sua ação gera não só prazer, sucesso, conhecimento, aprendizagens, felicidade, promoção social e repercussões positivas para a sociedade e a cultura, é hora de pedir ajuda. É tentar recuperar o tempo que podia ter sido vivido mais e melhor. A escola, no seu fazer cotidiano, duro, intenso, sofrido em demasia, falha na reflexão sobre sua ação, ou por esta não ser completa e prudente, ou por não ser verdadeira.

Fica estabelecida, então, a necessidade de um processo mais apropriado para tratar do porque da sua ineficácia. Através de uma análise de indicadores relevantes, dirigida por critérios consistentes de avaliação que mostre, claramente, qual a sua forma de

realizar a ação educativa, quais os resultados que espera alcançar e o que é preciso para acontecer a mudança, ela poderá chegar a um melhor patamar de realização.

Não é uma análise desprovida de inquietação, de desacomodação, de medo, de compromisso e restrita à “cúpula avaliativa ou de avaliação”. É análise de cada demanda que surge para ser falada, documentada pela emoção e pelos registros que os participantes rememoram para, massivamente, poder ser tratada no grupo e pelo grupo com apoio da dinamização de um profissional capacitado para a tarefa.

Não se está propondo uma análise com base em protocolos impressos, organizados qualitativa e quantitativamente, ou em outros expedientes administrativos. Essa análise é consequência do trabalho grupal, abarca as demandas pessoais e grupais. Tem sua origem no desejo de pensar, pensar-se, do poder expor a “sofrência”, o desgosto, o sentimento de perda, de fracasso, de desprazer, de desamparo, de tudo que for preciso tratar. Esses são alguns dos indicadores relevantes.

Os critérios consistentes de avaliação serão construídos a partir das possibilidades do sentir e do pensar que forem trabalhados a cada encontro devido à circulação de significantes que, articulados em rede, fazem surgir os significados que não são mais só de um participante, mas de todos.

O dinamizador-psicopedagogo desafia o grupo para diferentes vivências que facultam a expressão de sentimentos e pensamentos sobre o vivenciado. Isso se constitui no passaporte para se chegar aos impasses, às conflitivas, ao inconsciente. O mais importante é que surgem, também, aspectos sadios, conscientes e inconscientes, que sustentam aqueles sujeitos que se percebem capazes de ser feliz, de sentirem prazer, competentes, realizados, produtivos. Por vezes, o encontro é lugar de alegrias, por vezes, de dor e tristezas.

O estar num espaço de intersecção entre o princípio da realidade e o princípio do prazer favorece o emergir de conteúdos inconscientes através do pré-consciente. É um espaço-tempo em que se aprende a estar com o outro/outros pelo reconhecimento de se ser pleno – sujeito do desejo e do conhecimento – capaz de se reconhecer em processo do sentir-se e pensar-se, sentir e pensar o outro, a comunidade, a instituição. É deixar passar pelo próprio corpo as falas não-ditas e as que marcaram e as que marcam e dividi-las com o corpo do outro, pelo corpo do grupo, que se (re)atualizam nas vivências e são analisadas (não interpretadas) a cada encontro.

As vivências se fazem da realização de propostas que o dinamizador oferece ao grupo para facilitar o emergir de “situações de significado” e só ocorre quando há sustentação do dinamizador e do grupo quando da expressividade verbal e/ou não-verbal através da música, da dramatização, dos materiais de expressão plástica e corporal.

Algo simples, porém, forte, singular, profundo, que só pode circular num “espaço de confiança”. É o processo de conectar-se com a própria aprendizagem, a qual nem sempre pode se realizar em sua plenitude.

É um processo que resulta da chance que cada um se deu, se permitiu, porque internamente apostou e admitiu um dizer que é propulsor: Eu quero estar no grupo. Eu mereço viver este processo. O foco é olhar-se e escutar-se como profissional, frente ao outro, à sociedade e à cultura. “É um processo terapêutico sem ser terapia [...]” (OLIVEIRA, 1988, 1995).

Realizada esta grande aprendizagem, porque lhe é essencial, a escola se torna criativa, ou seja, é capaz de autonomia e de autoria no seu ser, no seu fazer e refazer o que parece passível de melhoria, de satisfação, de alegria, de esperança, de sincronia.

É a mudança que se espera acontecer. Não se faz espontaneamente, nem planejada de fora, nem imposta por Resoluções, Decretos, Leis. É feita porque se deseja, se quer. Uma saudável saída inteligente para as sinalizações que indicam riscos.



## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.1 Abordagem da pesquisa

Esta investigação tomou como referencial a abordagem do Estudo de Caso apoiada no paradigma construtivista, naturalista, pois é a abordagem que melhor se ajusta ao problema em questão: “NÃO-APRENDER” / APRENDER / ENSINAR. A investigação foi conduzida no sentido de se conhecer a percepção de professores, dos pais e dos próprios alunos com problemas de aprendizagem. Esta é uma categoria de pesquisa cujo objetivo é analisar com profundidade o objeto de estudo que pode estar vinculado a uma pessoa, uma sala de aula, uma escola, uma instituição ou uma comunidade, coletando dados em diferentes fontes e/ou utilizando diferentes instrumentos. A metodologia do tipo estudo de caso é eclética, é uma forma particular de estudo. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; YIN 2001; ENGERS 1994 / 2000).

Autores acima citados e outros estudiosos da Metodologia Científica afirmam que a análise de uma situação de forma intensiva pode se utilizar de fontes de documentação, de observação direta e participante, de realização de entrevistas e de outros métodos para coleta e tratamento de dados relativos a uma pessoa, uma família, um profissional, grupo, instituição, comunidade ou nação. Trata-se, portanto, de uma abordagem que pode ser considerada, conforme Gil (1996) e Stake (1998), limitada quanto à generalização de cunho estatístico, porém, por se constituir na interação entre o pesquisador e o caso, num primeiro momento, e depois com o leitor, a qualidade e a utilidade deste tipo de investigação são de suma importância.

Com relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2002, p. 28) afirma que “ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Considerou-se, então, que esta pesquisa mostrou-se como adequada à revelação de motivos, atitudes, entendimentos, conhecimentos, valores e expectativas demonstrados pelos participantes com relação à temática da “não-aprendizagem”, articulada, também, ao “não-aprender” / aprender / ensinar.

## 5.2 Participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa seis professoras, seis mães e seis alunos de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, na qual se realizou as atividades de Coleta de Dados para o Estudo de Caso.

Após discussão com a equipe diretiva da escola sobre a presente pesquisa e firmadas as possibilidades da mesma de ser acolhida pelos professores, pais e alunos, foi elaborada uma agenda para os encontros visando à aplicação de todos os instrumentos utilizados para este estudo.

Alguns dados sobre aqueles que passaram a ser participantes do estudo:

- A totalidade das professoras (seis) concluiu o Ensino Superior, com exceção dos três estagiários que realizavam parte de sua prática docente nas classes em que estão matriculados alunos desta pesquisa, identificados como **E**, **F** e **M**. Dessas seis professoras, três possuem Pós-Graduação na área da Educação. O tempo de docência varia de 3 a 30 anos de experiência; a idade oscila entre os 28 e os 48 anos. As seis professoras trabalham em turnos distintos, ou seja, quatro no turno da manhã (1º ano; 2ª série; 3ª série e 4ª série) e duas no da tarde (2ª e 4ª séries).
- Os alunos indicados pelas professoras, como *alunos com problemas de aprendizagem*, foram identificados com as letras: **A**; **D**; **E**; **F**; **M** e **H**. Todos são do sexo masculino. O aluno **E** está no 1º ano e tem seis anos; os alunos **H** e **M** estão na 2ª série, com 7 e 11 anos, respectivamente; **A** está cursando a 3ª série, tem 10 anos; **F** está na 4ª série e tem 13 anos e **D** tem 15 anos e cursa a 4ª série.
- As mães dos alunos desta pesquisa colaboraram com a sua percepção sobre os questionamentos que lhes foram feitos com base em suas experiências de vida, focando em especial a vida do filho, da família e da escola com relação a ele. Todas possuem o Ensino Fundamental incompleto. A idade oscila entre 25 e 42 anos. A situação sócio-econômica das famílias é de baixíssima renda, sendo que quatro delas podem ser consideradas em nível de marginalização.

### 5.3 Questões norteadoras

Esta investigação teve por tema o estudo das possibilidades de integração de dados sobre a “não-aprendizagem” através da percepção dos professores, pais e alunos, participantes desta pesquisa, visando uma contribuição à área do Ensino e Educação de Professores.

Os focos de investigação que este trabalho tratou prenderam-se às seguintes questões norteadoras:

Como os professores identificam e descrevem a aprendizagem e a “não-aprendizagem”?

Como os pais identificam e descrevem a “não-aprendizagem” de seus filhos?

Como os alunos com problemas de aprendizagem representam o seu aprender e seu “não-aprender”?

Quais os conteúdos manifestos e latentes evidenciados através dos desenhos, histórias dos alunos, das observações e das entrevistas dos participantes?

Quais os indicadores evidenciados na avaliação psicopedagógica dos alunos que sustentam a hipótese de problema de aprendizagem?

Quais as relações possíveis de serem integradas para uma síntese entre os dados coletados que demonstre que os objetivos da pesquisa foram atingidos?

### 5.4 Coleta de dados

Foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

1. Entrevistas Semi-Estruturadas.

2. Testes e Provas: desenhos, discurso e criação de história para o Desenho Espontâneo, Família Fazendo Alguma Coisa, Pessoa Aprendendo e Par Educativo; BSM (fórmula 2 e 3); Picq & Vayer ; Toulouse (simplificado); Ponteados de Pressey; provas

piagetianas: de conservação de quantidade de grandezas contínuas e descontínuas, estereognosia, classificação/dicotomia e seriação; Hora do Jogo; Caixa Lúdica Psicopedagógica; jogo de mesa Cara a Cara (classificação por classes e subclasses).

3. Observações e registro das observações em sala de aula, em aulas de Educação Física e Iniciação Musical, recreio e merenda escolar.

## **5.5 Ambiente e aplicação dos instrumentos**

Se a realidade é complexa e se quer respeitar a complexidade na sua compreensão, o modelo de análise e interpretação deve também ser complexo e permitir a representação das múltiplas interações intervenientes. (GOMES, 2001, p. 249)

### **5.5.1 Do tempo e do espaço da pesquisa de campo**

A experiência de imersão de inúmeras horas na comunidade escolar onde foi realizado o presente estudo, totalizando dois semestres, oportunizou o contato direto com a realidade, possibilitando a interação com os diferentes sujeitos participantes da pesquisa e, ainda, contatos informais com pessoal de corpo docente, administrativo e de apoio da instituição, além dos trabalhadores que realizavam serviços de restauração da escola. Todos, de certa forma, contribuíram com a construção de aspectos importantes para a elaboração da análise. Os encontros da autora deste projeto com as pessoas da instituição, os entrevistados e equipe auxiliar da avaliação psicopedagógica sempre foram intensos e necessários para o entendimento das questões norteadoras, o alcance dos objetivos e o cumprimento dos prazos referentes ao projeto.

As horas, em campo, ficaram distribuídas em entrevistas com pessoal docente, mães e alunos e observações em sala de aula, sala de professores, recreio, merenda escolar, horário entre turnos e aulas especializadas.

Considerando as horas dos dois psicopedagogos que participaram concomitante ao tempo que a autora dedicou à aplicação dos testes e provas junto aos alunos, somam-se mais 48 horas para esta tarefa, perfazendo, então, um total de 152 horas de trabalho de pesquisa em campo, num período que se estendeu durante dois semestres e abrangeu os anos de 2006/2007. Como resultante desse envolvimento entre pesquisador e pesquisa

assumiu-se um novo compromisso - o de dar atendimento ao grupo após o término do trabalho. Isto quer dizer discutir com a equipe os resultados e dar atendimento profissional de acompanhamento.

No que diz respeito ao espaço físico da escola, geograficamente, ela está localizada no bairro denominado Cidade Baixa, próximo ao centro de Porto Alegre, capital do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Sua estrutura arquitetônica está constituída por dois grandes prédios de dois pisos para as diferentes dependências escolares como: recepção; área administrativa; salas da direção, orientação educacional e supervisão; salas de aula; sala dos professores; refeitório; biblioteca; sala de vídeo; salas ambientes; zeladoria; sanitários. Oferece, ainda, amplos espaços livres, de circulação, de recreação, cancha multiesportiva, além de um prédio para esportes e/ou atividades para grande público.

Como a maioria dos espaços sócio-educativos, essa escola também me trouxe aquela sensação de comunidade viva, importante, vibrante e cativante. De início, causou-me estranheza devido ao seu aspecto de desleixo, apesar de constatar que estava sendo restaurada e pintada. Como a conhecia, desde o final da década de 70, quando participei de um projeto de pesquisa sobre problemas de aprendizagem e, posteriormente, do trabalho junto aos professores com base nos resultados da mesma - como psicóloga, psicopedagoga e assessora técnica do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais/CPOE da Secretaria de Educação/RS, senti que os tempos eram outros e que muito havia mudado.

No todo, ela passava uma sensação de envelhecimento, tensão, ansiedade, abandono. Havia mau cheiro (de esgoto) já na entrada, fora dos prédios, mas no perímetro escolar. O mobiliário semi-destruído, necessitava cuidados. Porém, sentia-se a presença próxima de algumas árvores e outras plantas que animavam o cenário, além do esforço para manter as dependências limpas e decoradas, mesmo que o resultado não agradasse. Parecia uma foto de Sebastião Salgado, que mostra quando quase tudo pode ser “*do descartável*” menos o sorriso, o olhar, o gesto e a palavra.

No início, era verão, quente, abafado e sem chuva. Fui conhecendo os componentes do grupo, um a um, passo a passo, com o realizar do previsto e as surpresas dos imprevistos. Senti vontade de voltar, de pertencer àquela escola. Vontade de permanecer e aprender, ensinar, transformar porque havia muito para tratar, cuidar, fazer florescer, refletir, criar. Porém, era só um começo do trabalho que eu me impusera e este era preciso que se cumprisse, pois acreditava que o enriquecimento e a colaboração, fruto da produção desta dissertação de mestrado, poderiam beneficiar aquela e muitas outras

escolas. Depois, foi chegando o outono. Mais tarde, o inverno gelado e solitário, deste ano de 2007. Solitário porque é preciso o recolhimento e a coragem para a escrita. O que também tem seu encanto.

## **5.6 Instrumentos utilizados para análise dos dados: posicionamentos teórico-metodológicos**

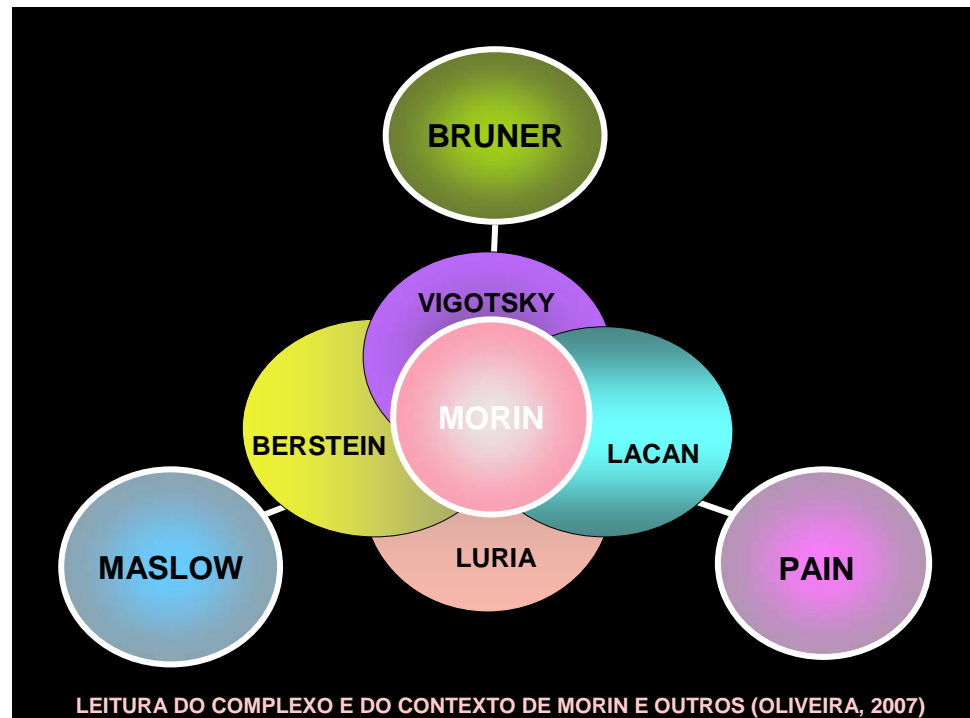
### 5.6.1 Da análise de conteúdo

A análise de conteúdo teve sustentação na metodologia de análise de Engers (1987, 1994, 2000) e foi utilizada nas entrevistas realizadas junto a professoras, estagiários, alunos e mães desta pesquisa e indicou duas grandes categorias que abarcam com pertinência os temas e conteúdos veiculados no que se classificou como COMUNICAÇÃO / CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS e NECESSIDADES BÁSICAS. Assim, com suporte em alguns autores que se dedicam ou se dedicaram ao entendimento dos focos temáticos é que se fez a compreensão dos ditos e não-ditos relativos ao APRENDER e ao NÃO-APRENDER, como também ao que é do ENSINAR/APRENDER e, ainda, às NECESSIDADES BÁSICAS dos protagonistas deste Estudo de Caso como um todo. A seguir serão trazidos alguns passos metodológicos que sustentaram essa análise.

A técnica de análise das entrevistas tem fases que são identificadas como:

- *Leitura e Releitura* para impregnação do sentido dos conteúdos das entrevistas;
- *Análise Vertical*, em que se analisa cada item da entrevista para cada um dos participantes;
- *Análise Horizontal*, em que o pesquisador detém a atenção ao item para todos os entrevistados;
- *Síntese*, que inclui a essência dos conteúdos para cada questão e para todos entrevistados;
- *Categorias*, que emergem e se destacam dessa análise.

Adotou-se O PENSAMENTO DO COMPLEXO E DO CONTEXTO de Edgar Morin (2003), para o enfoque de uma visão sistêmica integradora de especificidades de outros autores que articulados oferecessem sustentação à pesquisa.



## 5.6.2 Categorias

### 5.6.2.1 Comunicação / construção de significados

Jerome Bruner (2001) é um dos psicólogos mais importantes para a análise das percepções que se originam das narrativas do sujeito que emite seus sentimentos e pensamentos a respeito de algum tema, quer espontaneamente, quer questionado. A imersão nos discursos dos entrevistados, ao longo das pesquisas, vem auxiliando àqueles que trabalham na Educação para uma melhor compreensão sobre como vivem e qual o significado que essas pessoas atribuem às suas experiências. Essas estão, também, implicadas no ato de ser educado e de educar, de aprender/ensinar, ensinar/aprender. Os

estudos de caso que pesquisam no paradigma qualitativo sujeitos com problemas de aprendizagem têm trazido bons resultados para o conhecimento da área.

Assim, no presente estudo, os sujeitos colaboraram com todo um simbólico que foi projetado e disponibilizado para, de forma integrada, construir mais e melhores dados de identidade num vir a ser que se reflete no pessoal, social e cultural. Cada um é autor do construir a si próprio, ao outro e a humanidade, pelas marcas deixadas durante a trajetória de se fazer único e ao mesmo tempo semelhante, naquilo que o diferencia dos demais seres deste planeta e do cosmo, é que o sujeito chega à consciência de que é parte imprescindível do “todo”.

Bruner (2001) distingue a espécie humana das demais por sua capacidade de “educar”, de forma muito simples, as respostas que se buscam nos questionamentos, principalmente com relação à esfera da construção de significados deve-se a essa capacidade: os humanos possuem uma perspectiva intersubjetiva no sentido de conectarem-se fazendo a leitura da mente dos demais e, em consequência, podem compartilhar juntos aquilo que estava unicamente na mente do outro. Sua opinião é a de que a espécie humana está mal definida como *Homo Sapiens*, pois segundo o potencial de intersubjetividade, pode ser definida como Homo Docens (MENDIBURU, 2001).

A partir das pesquisas de Bruner, pode-se organizar a escola de modo que se estabeleça uma aprendizagem mútua, ou de aprendizagem cooperativa, desde que tenha como base a cultura, que proporciona e funciona como modelo, como acontece no em geral. Afirma que, trabalhar da melhor forma, com alegria, concentrados na tarefa da educação cooperativa e comunitária, tendo o professor como facilitador da atividade mental, aquele que administra os conhecimentos, as habilidades, as normas, os valores e as atitudes, leva-se a um bom termo os objetivos eleitos coletivamente.

Num enfoque culturalista, da mesma forma, Vigotsky, que foi o precursor dos estudos científicos sobre a consciência de cunho sociocultural, afastando-se da reflexologia (estímulo e resposta) vigente no final do século XIX e início do XX, preconiza que: “[...] a característica das funções elementares é que estão diretamente e totalmente determinadas pelos estímulos procedentes do entorno. No que diz respeito às funções superiores, a diferença principal é a estimulação autogerada, ou seja, a criação e o uso de estímulos artificiais que se convertem nas causas imediatas da conduta” (1979, p. 65). Funda este psicólogo soviético o que se chama de Psicologia Genética Sociocultural e sua teoria



considera a evolução da espécie, a evolução cultural e a própria ontogênese para sustentá-la.

Para Vigotsky, a filogênese explica a diferença entre a espécie humana e a de outros animais mais evoluídos (símios), afirmando que as diferenças não são só biológicas. Acrescenta como diferenciador o uso de instrumentos (ferramentas) cuja incorporação determinou, historicamente, a possibilidade do trabalho socialmente organizado produzindo uma cooperação social e o aprimoramento de formas arbitrárias para sua regulação. Dessas ferramentas, a mais importante é a linguagem que diferencia a inteligência humana da dos primatas. Assim, surge na história da evolução o que ele chama de funções psicológicas superiores.

Vigotsky considera e distingue as ferramentas materiais e as psicológicas. Ambas têm uma função instrumental de mediação, porém, se distinguem no modo como orientam a atividade humana. A ferramenta material é dirigida de fora e produz mudanças no objeto, enquanto que a ferramenta psicológica está determinada internamente e não modifica o objeto da operação psicológica. Ambas são artificiais e, portanto, de natureza social.

Para ele, as ferramentas psicológicas são: “[...] linguagem, diversos sistemas de contar, mneumotécnicas (de memória), sistemas simbólicos de álgebra, obras de arte, escrita, diagramas, mapas, desenhos; definitivamente, todo tipo de sistemas convencionais” (VIGOTSKY, 1981, p. 37).

Mendiburu (2001) considera a maior originalidade da contribuição teórica de Vigotsky, a diferença entre o homem e o animal, que é a construção de significados, ou seja, o uso de signos e de símbolos a partir da função semiótica (de simbolização) que se faz apenas para os humanos. Para esse autor, o desenvolvimento, a aprendizagem e a ensinagem são interdependentes.

Segundo Bruner, “[...] as próprias predisposições que consideramos ‘inatas’ na maioria das vezes exigem uma modelagem por meio da exposição a algum sistema notacional compartilhado por uma comunidade, como a língua” (2001, p. 27). Esta referência a Vigotsky foi feita quando expõe os preceitos que orientam a abordagem psicocultural da educação.

Assim, a participação do sujeito em determinadas práticas educativas como aprender a ler, escrever, contar, dentre outras, exige novas formas do psiquismo. Do mesmo

modo, a incorporação de instrumentos de natureza simbólica através do ensino formal “media” o desenvolvimento no sentido de aplicar o conjunto plurifuncional, que é a consciência com todas as suas funções de memória, atenção, resolução de problemas e tantas outras. Segundo Oliveira, o conceito de ensino e aprendizagem inclui dois aspectos importantes: “[...] por um lado a idéia de um processo que envolve tanto quem ensina como quem aprende e não se refere necessariamente a situações em que existe um educador fisicamente presente” (1996, p. 48 e 49). Afirma a autora que a presença de um outro social pode estar expressa por meio de objetos, da organização do ambiente, dos significados que impregnam os elementos do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

Para Vigotsky (1981), a aprendizagem escolar precede o desenvolvimento, pois que a pessoa se constrói de fora para dentro segundo aquilo que aprende a usar no âmbito de suas relações sociais. Ou seja, a instrução, a aprendizagem, aquilo que se aprende, precede a própria consciência e a atividade psíquica individual. Isso é possível porque a pessoa emprega interiormente ferramentas psicológicas. Essas previamente eram externas, ou seja, o uso foi aprendido na relação com os demais através de processos de ensino e de aprendizagem. Logo, a aprendizagem precede o desenvolvimento.

Oliveira explica este enfoque de Vigotsky mostrando a escola como lugar especial para acontecer a aprendizagem explícita e intencional reiterando que a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado:

[...] a escola é o lugar por excelência onde se desenrola o processo instrucional de ensino-aprendizagem: é uma instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados conhecimentos e formas de atuar no mundo; por definição, seu propósito envolve processos de intervenção que conduzem à aprendizagem. A diferença das situações informais nas quais a criança aprende por estar imersa em um ambiente cultural formador, na escola o professor como outros agentes pedagógicos é uma pessoa real, fisicamente presente ante aquele que aprende, com a função explícita de intervir no processo de aprendizagem – e, portanto, de desenvolvimento – provocando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. (1996, p. 49)

Em conseqüência, Vigotsky (1979) elabora a noção de “zona de desenvolvimento proximal”, pontuando que esta demarca a distância entre o nível real de desenvolvimento do aluno e o seu nível de desenvolvimento potencial. O primeiro determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema e o segundo determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto, ou em colaboração com um colega, amigo ou outro companheiro, mais capaz.

Em síntese, com base em Mendiburu (2001), as pessoas no âmbito social, quando em atividades conjuntas, estabelecem um funcionamento interpsicológico de tal forma que, numa tarefa, a pessoa mais capaz e de fora ensina e conduz a conduta de outra, oportunizando o domínio das estratégias e ferramentas implicadas na resolução da mesma. Assim, a pessoa menos capaz não só resolve a atividade como incorpora signos e símbolos novos que aprendeu a utilizar e, individualmente, reutiliza porque aconteceu o desenvolvimento. Logo, por funcionamento intrapsicológico, devido à participação deste sujeito na zona de desenvolvimento proximal, quando da realização dessa tarefa que aprendeu de fora, porque foi mediada por alguém no âmbito interpsicológico, provocou aquilo que necessitava intrapsicologicamente para poder, depois, atuar de forma autônoma.

Marta Kohl de Oliveira (1996) enfatiza e sustenta a teoria vigotskiana que combina a postulação rupturas como a de uma síntese gerando uma nova condição. Essa possibilita o avanço do sujeito, como quando o pensamento e a linguagem unem-se em um determinado momento e dão origem ao pensamento verbal. Nesta teoria, essa descontinuidade não significa uma sucessão ou justaposição de “momentos genéticos estanques”.

Entende-se, portanto, que Vigotsky traz a gênese do estabelecimento de vínculos e relações, como também a gênese de análises e abstrações que integradas permitem a emergência dos estágios que culminam com a formação de conceitos e juízos, característica do ápice do desenvolvimento.

#### 5.6.2.2 Das necessidades básicas numa perspectiva humanista

O referencial teórico que, mais e melhor, trata da categoria *necessidades básicas*, identificada por meio da análise de conteúdo das entrevistas e técnicas de expressão, verbais e não-verbais, utilizadas nesta pesquisa, tem origem no trabalho de Abraham Maslow (1970), psicólogo do grupo da Psicologia Humanista.

Sobre a personalidade e suas motivações, seus estudos permitem a identificação de diferentes conjuntos de motivos que estão aderidos às ações, sentimentos e pensamentos do sujeito cujo discurso, materializado na “fala”, expressão corporal, atitudes e valores, hábitos e costumes, organiza os conteúdos manifestos e oportuniza, posteriormente, uma leitura dos conteúdos latentes.

Maslow (1991) ensina que as necessidades básicas do ser humano são: as fisiológicas, as que tratam de segurança, amor e pertinência, estima, auto-realização, estética e conhecimento/compreensão.

É importante saber que suas pesquisas evidenciaram que essas necessidades se estabelecem numa gênese motivacional solidária e hierárquica para o ser humano, algumas abrangendo as diferentes fases de seu ciclo vital. As demandas das necessidades fisiológicas pertencem ao conjunto de motivos de origem orgânica como fome, sede, arejamento, ataque e defesa, sono, sexo e todas as formas de adaptações implícitas aos processos de homeostase inerente à espécie humana.

Todo ser humano, também, necessita cuidados básicos que implicam na garantia de segurança relativos à sua sobrevivência, os quais oportunizam certa estabilidade física, psíquica e social. Portanto, pela evitação à imprevisibilidade de situações de risco que causam danos, por vezes, irreparáveis para o sujeito, se está atendendo a sua necessidade de segurança. Entre as situações a serem evitadas estão as guerras, as doenças, os danos pessoais e coletivos, as catástrofes, dentre outras. O importante é que se entenda que este núcleo motivacional trata das condições básicas, que trazem a estabilidade, a ordem, proteção e liberação do medo e da ansiedade, segundo um estudo de Schultz & Schultz (2000) sobre Maslow.

Considerou-se a escolha de Maslow (1991), La Rosa (2003) e Shultz & Shultz (2000) para o presente estudo muito eficaz. Por meio do estudo das motivações básicas tem-se uma resposta otimista sobre a natureza humana, uma concepção de saúde psicológica e de realização como antídoto para os aspectos doentios, preconceituosos e hostis, que se possa encontrar no cotidiano, segundo os autores já citados.

Em continuidade, tem-se o amor e a pertinência como constituintes e tradutores da motivação intrínseca à necessidade de afeto e de 'pertencimento' ao outro ou a um grupo. Isso ocorre através do vínculo com o outro que se estabelece entre o sujeito e pessoa/s em diferentes situações do cotidiano como familiares, amigos, colegas de estudo e/ou de trabalho, de compromisso social e/ou escolha religiosa, de lazer ou recreação, entre outros.

As questões de estima e auto-estima são necessárias a todo ser humano, pois expressam sua capacidade de sentir reconhecimento por si mesmo e pelos outros e de receber o reconhecimento pelo que é e pelo que vale, no sentido mais próximo do que cada um pode representar frente aos valores de uma sociedade ou cultura.

A auto-realização é a necessidade que se impõe ao sujeito pela busca de sua realização através do desenvolvimento de suas capacidades e criatividade. Segundo Maslow, esta categoria de necessidade parece estar mais próxima dos adultos e jovens maduros porque é aprendida e precisa que as crianças e adolescentes vivam diferentes situações de vida para poder desenvolvê-las paulatinamente. Portanto, a perspectiva de Maslow é a de que cada pessoa tem dentro de si mesma um foco motivacional que envolve o desenvolvimento e a utilização de capacidades e, ainda, a conseqüente maximização desse potencial.

Quanto à curiosidade, ao conhecimento e à compreensão, o autor indica que aquele que satisfaz estas necessidades é porque há um desejo intenso que é seguido pelo querer sistematizar os conhecimentos e integrá-los num todo compreensível e, ainda, através da análise crítica, os colocar à prova.

As demandas relativas à esfera da necessidade estética estão presentes em todos os sujeitos e, conseqüentemente, em todos os grupos e culturas e falam da presença do feio/belo na existência dos humanos, documentada desde a época das cavernas por meio da arte. Essa necessidade se faz do sentir e do pensar de forma inédita porque é de cada um, porém, traz algo incomum que vislumbra a força da criação naquilo que é limítrofe entre o real e o imaginário, propondo uma materialização de algo que agrada porque implica em beleza ou desagrada pelo feio.

Por último, têm-se as motivações em duas modalidades, ou seja, por deficiência e por crescimento, que são constituídas pela dependência de causa e efeito, pois uma é condição para o surgimento da outra. Para o autor, são questões que dizem respeito à necessidade do sujeito suprir déficits pessoais pela intervenção de outras pessoas.

Na proposta de Maslow existem as motivações do âmbito do orgânico, que encaminham a uma análise que colabora na compreensão do sujeito como resultado de toda uma evolução, conforme o que é tratado na filogênese, traduzindo a inquestionável dependência dos genes na relação de autonomia do cérebro humano, porém, a também inquestionável transformação do homem pela ontogênese.

Amparada na coerência, sabedoria e inteligência, que caracterizam a pessoa, está a obra de Sara Pain. Buscou-se, nesta dissertação, ampliar, com testemunho, o que ela escreveu, pois se constitui num dos legados mais reflexivos disponível à interpretação de

análises que viabilizam os estudos de casos em pesquisas qualitativas em Educação e Psicopedagogia:

A interpretação do discurso não se pode fazer sem levar em conta o nível da realidade, pois a realidade é a prova; sem levar em conta a leitura inteligente dessa realidade que lhe dá sua coerência; sem levar em conta a dimensão do desejo que é a sua aposta; sem levar em conta sua modalidade simbólica, que lhe dará sua paixão. (1979, p.101)

### 5.6.3 Dos estudos de casos: técnicas / testes / provas

Muito do processo de avaliação deu-se pela fala espontânea do aluno, de sua mãe e professores a partir das perguntas a eles endereçadas. Alguns dados também chegaram ao pesquisador de forma informal, durante os encontros realizados na escola quando da pesquisa em campo.

Assim, o porquê da indicação do aluno para fazer parte da pesquisa só ocorreu após a entrevista com a professora da classe em que o aluno estava matriculado. Logo, a indicação do aluno com problema de aprendizagem foi realizada ao final do seu discurso sobre o “não-aprender” e suas relações com o aprender/ensinar. Em seqüência, foram entrevistados os alunos indicados e iniciada a avaliação psicopedagógica. As mães foram contatadas enquanto era realizada a avaliação dos alunos e mesmo quando já se iniciara as observações em sala de aula ou extra-classe.

A história pessoal, familiar e escolar do aluno (PAÍN, 1985, 1999; FERNÁNDEZ, 1987, 2001) foi construída através das entrevistas e de documentos, como ficha de entrevista com pais, realizada pelo professor. Dessa forma, a partir de questões e temáticas que contemplam motivações e dramáticas psicológicas considerou-se, também, dados de realidade evidenciados através da linguagem verbal e não-verbal dos sujeitos da pesquisa.

Quanto às técnicas de expressão, chamadas por vezes de projetivas, como o Desenho Espontâneo (PIAGET e INHELDER, 1993; OLIVEIRA et al, 2003, 2004, 2005, 2006), a Pessoa Aprendendo, Par Educativo e Família Fazendo Alguma Coisa (OLIVERO & PALACIOS, 1985; FERNÁNDEZ, 1987; WEISS, 1992), foram pensadas e utilizadas para a avaliação da relação entre os significantes, mostrados pela representação gráfica no bidimensional que, em rede e integrados à produção verbal (LACAN, 1993 e OLIVEIRA, 1995, 2005/2006), auxiliam na identificação do significado.

Esse processo, acrescido pela leitura da construção da representação espacial, num entendimento e compreensão de que o Espaço Geométrico faculta, pelo viés da análise do que é do continente e do que é do conteúdo, possibilitou a avaliação e a classificação dos aspectos topológicos, euclidianos e projetivos, que são inerentes aos diferentes períodos da psicogênese da representação do espaço.

Com relação ao Teste Visomotor BSM 2 e 3, (BREDA SIMÕES & DOROTHY F. MONIZ 1968, 1980), construído por meio de pesquisa realizada em Portugal e no Brasil, tem por objetivo apontar indicadores de Síndrome Dislexiforme, dificuldades de aprendizagem e de linguagem, através de símbolos e signos organizados e expressos pelo sujeito com base na análise-síntese fonológica, de percepção e organização espaço-temporal, controle e seleção de estímulos, capacidade cognitiva e de integração gestáltica, pela reprodução de esquemas gráficos, nível de construção do sistema de escrita (FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. ,1991; FERREIRO, E & PALACIOS, M., 1989) e de identificação e cópia de sílabas sem sentido.

Os testes Pressey (pontado) e Toulouse (simplificado) indicam, no primeiro teste, a capacidade da discriminação do elemento que interfere na organização da percepção que a Gestalt exige quanto ao aspecto 'agrupamento por boa forma' (continuidade; simetria; fechamento; destino comum). No segundo teste, indica a concentração e atenção durante a seleção dos estímulos dados num espaço constituído por estímulos assemelhados. (SZÉKELY,1958; KRECH & CRUTCHFIELD 1980).

Foram utilizados também na Avaliação Psicopedagógica jogo de mesa e provas piagetianas (BATRO, 1978; GOULART, 1983; HOHMAN; BANET; WEIKART et al, 1984; KAMII,1980) para avaliar a conservação de grandezas contínuas e descontínuas; identificação limítrofe entre o perceptivo e o representativo para figuras topológicas e euclidianas; classificação por dicotomia, classes/subclasses e seriação. Esses instrumentos foram aplicados com o objetivo de se perceber as construções mínimas disponíveis, necessárias e esperadas para sujeitos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inerentes ao Pensamento Operatório Concreto.

Finalizando, foram aplicadas a Hora do Jogo e a Caixa Lúdica Psicopedagógica para a investigação dos mecanismos de adaptação presentes na atividade de construção do sujeito frente a uma proposta livre e outra dirigida.

Assim, com relação à Hora do Jogo (PAÍN, 1985), é possível observar-se a relação do aluno com a realidade quanto ao que lhe é disponibilizado para a construção da sua produção com base em materiais, eminentemente não-figurativos, com vistas à verificação dos mecanismos de adaptação utilizados durante a execução do projeto; a integração verbal e não-verbal frente à própria produção e sua modalidade de aprendizagem.

A Caixa Lúdica Psicopedagógica (OLIVEIRA, 1980/ 2005/ 2007) se constitui numa técnica de expressão que o sujeito, através de materiais figurativos e não-figurativos, trata e organiza, na maioria das vezes de forma catártica, pois que integrados falam da sua dramática. Numa leitura de arquétipos como 'a casa', 'a família' e 'a natureza' é possível a leitura dos conteúdos manifestos, que aderidos à rede destes significantes, nos encaminham ao significado.

Então, numa representação no tridimensional, pelo manuseio e exploração de algumas peças em madeira com poucos índices, o sujeito vai montando sua 'casa' e elegendo as pessoas (bonecos de arame e pano), os animais e os utensílios/móveis/carro ou ônibus. De forma inconsciente, os distribui conforme deseja. O desafio que lhe é feito, no início da atividade, está calcado numa 'consigna', que lhe delimita onde trabalhar, o que fazer e, posteriormente, o libera para brincar e inventar uma história para sua produção. Esse desafio cumpre uma trajetória recursiva entre o que é objetivante/subjetivante do sujeito, ou seja, entre o 'querer' e o 'desejar', que integram o cotidiano dos psicodinamismos familiares e propicia também a análise da equilibração mínima entre a assimilação e a acomodação que sustenta uma representação coerente, ou não muito coerente, quanto à organização de materiais, temática e discurso.

A Caixa Lúdica Psicopedagógica oportuniza, então, um espaço de representação em que sempre acontecem ambigüidades, lapsos e atos falhos, porque o sujeito é um ser de detalhes, de enunciado e de enunciação, que pode fazer sintoma na aprendizagem para mostrar e mostrar-se frente ao outro, na espera do seu (re) conhecimento (OLIVEIRA, 2005, 2006). Reconhecimento como sujeito do conhecimento e do desejo (PAÍN, 1996).

## **5.7 Resultados da análise de conteúdo: categorias**

Os dados obtidos para os Estudos de Casos foram coletados por meio das entrevistas, observações, testes e provas, que analisados parcialmente, num primeiro momento, foram depois sendo integrados pelo processo de triangulação para se chegar à



síntese necessária à avaliação psicopedagógica de cada um dos sujeitos, considerados pelos professores com problemas de aprendizagem, bem como para se identificar as categorias evidenciadas. Neste espaço trazem-se para a análise as categorias resultantes das entrevistas com alunos, professores e mães.

#### 5.7.1 Das entrevistas dos alunos

A análise dos conteúdos manifestos mostrou a construção de significados que remetem ao vínculo dos alunos com a escola, o qual é muito bom. Todos os alunos (6) verbalizaram, sem nenhum sinal de dúvida, que gostavam muito da escola onde estão estudando. Aqueles que tinham experiência de estudo em outras unidades escolares (4 alunos), expressaram que a escola atual é a melhor dentre as que conheceram anteriormente. Dois alunos (1º ano e 2ª série) apenas referiram a experiência que tiveram na Educação Infantil, sendo que a postura de alegria e prazer se mostrou mais quando falavam sobre a escola atual dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando os fatores motivacionais que foram veiculados através dos discursos dos alunos entrevistados, o referencial teórico de Maslow (1991) oportunizou a interpretação dos mesmos com sustentação em sete necessidades básicas. Essas constituem parte dos 'achados' que a categoria abarca com relação à análise de conteúdo, desenvolvida através do método de Engers (1987/2000).

Com sustentação nessa autora, a análise de conteúdo possibilitou que fossem levados em consideração outros dados com base nas observações em sala de aula e em outros ambientes da escola, enriquecendo em detalhes o estudo por meio da triangulação/relativização de dados que auxiliam numa construção sistêmica de interpretação para a presente dissertação.

Assim, o gostar da escola pelos alunos referido anteriormente prende-se às situações de prazer, disciplina e segurança e pela possibilidade de aprender e estudar.

Esse gostar estava ligado ao prazer de jogar, brincar, conversar, estar em paz, merendar e estudar. Até certo ponto, considerando a difícil situação sócio-econômica dos alunos entrevistados, fica-se surpreso quando se constata que a necessidade *fisiológica de comer* foi referida apenas por 01 aluno, que elogiou a merenda escolar. As questões que se referiam à segurança e/ou disciplina reportavam-se à existência de menos agressão

entre os alunos em comparação a outras escolas; comportamentos inadequados dos alunos sendo, agora, corrigidos pelos professores e a preocupação, de alguns deles, com a proteção e o cuidado com os colegas.

O cuidado e a segurança da escola e dos pais com relação aos alunos, por exemplo, estão implícitos na fala de um aluno que mostra esta necessidade: [...] *Eu gosto de tudo aqui (na escola). Só mandaria fazer uma cerca mais alta para a bola não cair nos vizinhos e as crianças não ficarem se dependurando na cerca e que os pais cuidassem os cheiradores de cola.*

Em continuidade, percebeu-se que o “gostar da escola”, relacionado ao aprender, ao estudar, foi manifestado por 05 alunos, os quais pontuaram que ela é um lugar bom e que ajuda a *passar* para outro ano; ser promovido para um nível com mais conteúdos e exigências; para aprender muito e porque os professores *ensinam mais e os temas são mais difíceis*; onde se pode desempenhar a função de *ajudante na sala de aula; para aprender a fazer* (escrever) *o nome, pintar, desenhar, estudar.*

Depois, num nível de maior vigor, surge a necessidade de conhecimento e compreensão, aderidos ao ‘aprender e estudar’, o que é muito importante para a Pedagogia e a Psicopedagogia. Considerou-se relevante a presença dessa motivação, uma vez que esta pesquisa pretende dar encaminhamento aos seus resultados para diferentes instituições no intuito de colaborar com a prevenção das dificuldades e problemas de aprendizagem. Foi, sem dúvida, importante detectar-se que essas crianças com dificuldades de aprendizagem valorizam o saber e o conhecer.

O desejo por uma escola diferente pontua as necessidades fisiológicas, de segurança, de estima e reconhecimento, de deficiência e crescimento. Essas necessidades reportam-se ao preenchimento da falta que os alunos traduziram através de sentimentos, pensamentos e expectativas quanto ao espaço-tempo escolar que tem um profundo significado para eles.

As demandas expressas fazem referências à diminuição das agressões e mais disciplina em sala de aula para respeitar os colegas que querem estudar; ao cuidado com o ambiente físico no sentido de maior preservação e higiene; à merenda escolar mais diversificada no cardápio; avaliação do aluno mais rigorosa e que fossem consideradas as experiências dos alunos em outras áreas como a carpintaria; ao recreio com maior tempo de duração para brincar; mais estudo na sala de aula para aprender a ler; a ‘salas ambiente’

para auxiliar na aprendizagem de todas as disciplinas; *mais pessoas como tu*, [como as da equipe de avaliação]. Esta expressão, segundo explicitação solicitada pela pesquisadora, referia-se aos psicopedagogos com olhar e escuta diferenciada dos demais técnicos.

A expectativa dos alunos quanto à possibilidade de sua escola ser melhor implica na mudança do nível do ensino que deveria exigir mais dos alunos; da avaliação dos alunos que não sabem ler e escrever e que estão em séries avançadas, pois *só sabem desenhar e a culpa não é deles*; do número de professores para ensinar, o qual deveria ser maior; de oferta das *disciplinas dos grandes como: línguas, biologia, ciências, estudos sociais, informática* para alunos das séries iniciais e que podem avançar; de os alunos terem à disposição um pátio coberto; de o aluno ter a possibilidade de desenhar mais e fazer exercícios para melhorar a letra; de terem a oportunidade de pintar a sala de aula.

Os alunos, quando perguntados sobre o que deveria mudar para a escola ser melhor, demonstraram que se abriu um espaço para suas proposições, muito interessantes, que devem ser discutidas, refletidas e consideradas para transformações que se queiram implantar na escola. Entende-se que esta questão contribui profundamente para o estudo relativo à análise de transformação que se deseja, visando um novo paradigma educacional, devido à pluralidade de aspectos motivacionais contemplados e que, acrescidos pelos demais focos de questionamentos, poderão nos encaminhar para o alcance deste objetivo.

A necessidade de amor e pertinência se pode identificar pelos indicadores: os professores precisam acolher todo e qualquer aluno; não promover o aluno *para se livrar dele ou fazer de tudo para mandar embora* (excluir), *o aluno que sai da escola vai para as drogas; tratar bem e ensinar os alunos, ajudando no que eles precisam porque têm coisas que eles não sabem (drogas e sexo), pois a droga mata mais ligeiro; todos os professores precisam mudar.*

Valorizando a fala dos sujeitos/alunos desta pesquisa, alguns recados enviados aos professores, pais e aos alunos da escola, objeto do Estudo de Caso em questão, serão transcritos na íntegra para que o leitor desta dissertação tenha a oportunidade de perceber com maiores detalhes os sujeitos de enunciação que cada um deles se constitui e que, neste estudo, puderam exercê-la magnificamente.

As motivações contemplam as necessidades de amor e pertinência; conhecimento e compreensão; estética; deficiência e crescimento; segurança; estima.

Assim, pensando numa escola melhor, os recados dos alunos foram os seguintes:

#### Recados para os Professores

- *Queria dizer para os professores que ajudassem e que fizessem o que pudessem fazer para melhorar a escola e ajudassem os alunos todos.*
- *Não xingar os alunos. Que ensinassem a gente um monte de coisas. Dessem temas todos os dias, de todas as matérias e mais textos para ler e interpretar. Estudar o Rio Grande do Sul e aprender bastante sobre a Guerra dos Farrapos.*
- *Que continuem dando aula, ensinando, ajudando o colégio, os alunos. Que fossem todos amigos de nós mesmos e entre elas.*
- *Parabéns porque nos ensinam. Elas ensinam mais. A minha professora é boa e ontem quando foi a substituta, ela voltou para a sala e a turma fez: Ah! Não! Daí ela ficou magoada. Isso não se faz. Os alunos gostavam mais da outra e quando ela voltou disseram aquilo. Só eu e uma colega não dissemos. Eu gosto da professora porque ela dá mais 'folhinhas' para a gente trabalhar os exercícios.*
- *A escola é bem legal. Sempre foi e sempre vai ser. Que nunca deixe de dar coisas (atividades) para trabalhar. A professora pode ajudar mais todo mundo.*
- *Eu gosto da professora. Ela nunca falta um dia. Eu não era da escola dos pequenos. Eu ia para creche. Eu nunca falo com a professora. Ela tinha roupinha e o meu irmão perdeu quando eu cheguei.*

#### Recados para os Alunos

- *Parar de brigar e estudar mais.*
- *Cuidar e ajudar a cuidar da escola; não tirar a tinta das paredes; cuidar das bolas de futebol e de vôlei; escutar as professoras prestando atenção quando elas falam; não usar drogas para ser alguém na vida.*
- *Ah! Isso aí é difícil.*
- *Não bagunçar e estudar bastante.*

- *Comportar-se e não colocar lixo na escola; respeitar as professoras e a diretora; cuidar dos prédios e dos banheiros, não riscar e manter limpo.*
- *Copiando é que se aprende.*

#### Recados para os Pais

- *Dar educação para os filhos que bagunçam ou internar na FEBEM.*
- *Ajudassem os alunos. Cuidassem os cheiradores de cola. Ajudassem a escola no que pudessem.*
- *Levar o filho no colégio. Não deixar faltar. A família tem que se comportar.*
- *Continuar trazendo os filhos para a escola. Arrumar a escola. Ensinar os filhos para não sujar a escola. Falar para o filho 'ir bem' na escola. Devolver o bilhete quando a escola manda.*
- *Nada. Eu não conheço eles. Os pais são do jeito que eles são. Eu não sei.*
- *Os pais são legais e têm que ajudar a fazer os temas.*

#### 5.7.2 Das Entrevistas das professoras quanto à construção de significados sobre o aprender/ "não-aprender"

Segundo o discurso das entrevistadas, *o modelo educacional leva o professor a dar mais importância ao "conteúdo" deixando para um segundo plano o desenvolvimento do aluno. O aluno bom é o foco. O foco é o aluno que aprende. O foco, na maioria das vezes, é o conteúdo que o bom aluno aprende.*

Logo, o aprender do aluno se dá porque ele *tem melhor situação de equilíbrio emocional, familiar e de contexto; tem facilidade para aprender; é esforçado; é curioso; tem bom entorno que o estimula e garante as questões fisiológicas, psicológicas, socioculturais, materiais e financeiras; tem desejo e quer aprender; supera as dificuldades; está na escola para aprender; aprende tudo, não só o conteúdo porque aprende de forma integrada, dentro*

*e fora da sala de aula; diz que aprendeu; mostra que aprendeu; fica feliz, radiante quando aprende; socializa sua aprendizagem; tem interesse e vai além do que é proposto; a participação da família é indispensável e o acompanhamento dos pais reflete na aprendizagem.*

O problema de aprendizagem, o “não-aprender”, precisa ser detectado considerando *a estrutura escolar, as finalidades da educação, o sistema de avaliação.* E, ainda, ao “não-aprender” podem estar ligados vários fatores relativos *ao aluno, à sala de aula, ao professor e ao conteúdo.*

Os indicadores pontuados, no que diz respeito aos fatores do “não-aprender”, foram:

\* Questões orgânicas do aluno – *neurológicas; gestacionais; ortopédicas; subnutrição.*

\* Questões psicológicas do aluno: *bloqueios psicológicos; dificuldades de relacionamento; dificuldades na área psico-social, originando pouca participação das tarefas escolares; defasagens experienciais de entrada no mundo da escola; não consegue fazer o que precisa ser feito como a construção do conhecimento; não se conecta com o que está sendo tratado em sala de aula; falta de limites; tem ritmo lento ou acelerado.*

\* Questões familiares do aluno: *falta de acompanhamento dos pais; falta de cuidados e um quase total abandono.* A ‘fala’ de uma professora evidenciou que com o avançar da idade os pais vão se descomprometendo com o filho: *“conforme vão crescendo os pais não acreditam que os filhos possam ter problemas; os pais não levam para avaliação quando se faz o encaminhamento”.*

\* Questões escolares evidenciaram certa primazia ao que é do intelectual, do cognitivo. Isso se mostrou pelo volume de considerações que as professoras teceram sobre a maior ênfase que é dada ao desenvolvimento cognitivo, com o agravante da constatação de que *escola não consegue trabalhar nem com as defasagens e nem com as diferenças.*

Apareceram, também, aspectos ligados ao inter-relacionamento família e escola, à vida pessoal e profissional do professor, dentre outros: *a pouca integração entre a escola, a família e a comunidade; necessidade de conversar mais com a família; dificuldades em discutir os casos do “não-aprender” com o Orientador Educacional e o Supervisor, carências*

físicas, emocionais e sociais dos professores; falta de interação, integração, amorosidade, carinho, atenção e respeito com relação aos alunos e colegas; dificuldades de aprimoramento profissional; o não envolvimento entre a escola e a família para acionar uma parceria junto ao processo de aprendizagem; professores pouco ou nada politizados; avaliação não adequada sobre a ação docente e a aprendizagem do aluno.

### 5.7.3 Das entrevistas das professoras quanto à construção de significados sobre o aprender/ensinar

A totalidade das professoras fez referência ao APRENDER e ao ENSINAR como uma “troca” entre duas ou mais pessoas. O significado do termo ‘troca’ se prende ao fato das entrevistadas considerarem “o aprender e o ensinar” acontecendo simultaneamente, num processo contínuo, dinâmico e que nunca estará *pronto, entre aquele que ensina e aquele que aprende*, em diferentes espaços e tempos do ciclo vital.

O ato de APRENDER traz uma conotação que refere às possibilidades de *buscar, querer, construir, ter insight, apropriar-se e mostrar que aprendeu*.

O APRENDER, restrito à instituição escola, evidencia reciprocidade entre os termos desta categoria e aparece no circuito recursivo da comunicação entre professor / aluno(s), tanto para a Educação Infantil como para o Ensino Fundamental

O ENSINAR, restrito à instituição escola, denota preocupação quanto a aspectos da docência, tais como: sondagem e análise da avaliação do aluno antes de iniciar o planejamento e organização das propostas curriculares; especificação dos objetivos, conteúdos, metodologia e processo de avaliação; que a família tem um papel importante a desempenhar quanto ao acompanhamento e controle da aprendizagem, tanto quanto aos cuidados básicos com os filhos.

A mediação, por parte do professor, ficou pontuada pela necessidade de estimular e desafiar o aluno e, ainda, mostrar, entregar, disponibilizar o objeto de conhecimento, cuidando para que aconteça o *dar significado àquilo que se estuda* visando à aprendizagem. E para que isso ocorra é preciso *querer, mostrar, controlar a melhor seqüência dos passos, a utilização de estratégias e de técnicas, a busca de integração com outras aprendizagens já realizadas com vistas ao desenvolvimento do aluno*. A mediação, por parte dos colegas (entre alunos), é considerada como estratégia facilitadora da aprendizagem. Alguns

professores reconhecem que a *mediação*, por parte dos pais, também pode colaborar com o processo de ensino porque auxilia a aprendizagem do aluno.

Quanto à avaliação processual, esta deve ser realizada para *ajustar, acomodar e refletir* sobre a prática docente. O "não-aprender" *sempre faz parte do processo de avaliação*, oportunizando a possibilidade de se resgatar e possibilitar a *equilíbrio da aprendizagem*, quando possível.

O professor *faz o melhor que pode*. O desejo, que está presente no processo recursivo do APRENDER / ENSINAR, se evidenciou através de um querer, o qual é da esfera objetivante do sujeito.

#### 5.7.4 Da análise das necessidades básicas das professoras

As professoras entrevistadas marcaram sua fala, dentre muitas questões de profunda preocupação, pela referência a situações nas quais necessitam de *apoio, cooperação; reconhecimento pessoal e profissional* quer pela própria escola, quer pela instituição família ou pela comunidade em geral.

Além de se identificar esses focos de motivação que nos remetem às necessidades de *estima/auto-estima, auto-realização, conhecimento e compreensão, deficiências e crescimento*, também contemplaram conteúdos relacionados às necessidades *fisiológicas e de segurança* quando pontuam situações ligadas ao baixo salário, à saúde e ao Sistema Previdenciário.

Assim, percebeu-se que poderia ser de muita importância que se construísse um espaço para o corpo docente poder tratar de suas necessidades como pessoas e profissionais que estão, de certa forma, mostrando a urgência desta atividade para que alcancem um bem-estar docente e a instituição seus objetivos e metas. Acreditou-se imprescindível uma intervenção junto ao corpo docente desta escola onde se realizou este estudo. Nesse sentido, estudos realizados por Mosquera e Stobäus (2006, 2004 e 2000), corroboram com esta idéia, pois também realizam uma interpretação com referencial teórico, no qual incluem Maslow quando tratam das narrativas de professores.



### 5.7.5 Das entrevistas com as mães: construção de significados e suas necessidades básicas

Quanto aos resultados encontrados neste grupo, apenas uma mãe não relacionou a difícil situação sócio-econômica da família como uma das variáveis que colaboram para o estabelecimento do problema de aprendizagem do filho. Apareceram, ainda, significantes relativos a questões orgânicas, psicológicas e ao contexto sociocultural como fatores do “não-aprender”.

Na fala de algumas das entrevistadas ficaram claros os sentimentos de culpa, mesmo que a priori fossem negados, pois o significado do *ensinar* ficou manifesto como inerente à ação de educar da escola e da família. Colaboraram para um não enfrentamento das questões do ‘educar’ dados identificatórios aderidos a uma baixa auto-estima, nível de escolarização não satisfatório (analfabetas ou com equivalência de estudos das duas primeiras séries do Ensino Fundamental), desemprego, necessidades básicas não atendidas, abandono ou separação conjugal, não atendimento das necessidades que implicam em amorosidade, carinho, auto-realização, pertinência, crescimento e compreensão.

O gênero, como variável, relativa aos alunos desta pesquisa, é um fator de relevância, pois todos são do sexo masculino, o que ratifica as estatísticas mundiais quanto aos problemas de aprendizagem. Isto é um alerta a ser considerado com cuidado porque pode estar representando questões culturais que indicam a valorização do estudo, do conhecimento, muito mais destinada, própria, para os sujeitos do sexo masculino. Deles se espera o melhor quanto à aprendizagem, sendo que o “não-aprender” mobiliza, tanto para a família como para a escola, a busca de ‘ajuda’ para os alunos do sexo masculino, com maior freqüência.

Outro aspecto importante evidenciado, através da análise de conteúdo das entrevistas junto às mães, foi a constatação de que a questão paterna constitui um foco de séria preocupação, uma vez que cinco dos seis alunos têm como marca em sua história de vida a ausência do convívio com o pai biológico. Suas experiências relativas à figura paterna são de violência física e verbal, drogadição/alcoolismo, impotência frente a dificuldades socioculturais, predispondo o grupo familiar a situações de risco. Esse afastamento se dá, em geral, em fase precoce do desenvolvimento dos filhos, ou durante a latência, quer por abandono do pai por questões de saúde física e/ou mental, quer por reclusão para cumprir

pena no Sistema Penitenciário. Esses fatos repercutem no simbólico das questões ligadas à aprendizagem.

Apenas um aluno tem o pai junto da família, mesmo assim, traz na sua história de vida o fato de sentir a ameaça, o medo da separação dos pais, que já viveram uma situação neste sentido, cujo regresso do pai originou a chegada de um 'irmãozinho'.

Também circula, através dos discursos das mães, seu frágil vínculo com a escola, o qual está pontuado nas entrevistas. Entende-se que esta não-vinculação pode estar diretamente ligada a uma não-vinculação dos professores com a família dos alunos, também referida nas entrevistas dos docentes. Essa constatação oportuniza o entendimento de que os vínculos, entre aluno e professor, ficam mais difíceis de serem construídos, pois não são facilitados nem pela instituição escola, nem pela família. Desta forma, sentimentos e pensamentos sobre a instituição escola são resultantes das experiências que o aluno tem, junto aos adultos (professoras e mães), com pouco vínculo entre si.

Neste sentido, Engers (2000) enfatiza a idéia de que a dimensão afetiva desenvolvida entre professores e alunos na escola é de fundamental importância para a aprendizagem. O mesmo acontece em relação aos pais, que de acordo com a advertência explícita em parágrafos anteriores, fica estabelecida a necessidade de cuidados com relação à reconstrução e (re)significação de dados da realidade experiencial desses alunos quanto à figura paterna, mesmo que outras pessoas ocupem, em nível de representação, o lugar que cabe ao pai como representante da cultura, tais como: padrastos e/ou companheiros, parceiros sexuais atuais das mães; parentes (avô, tio, irmão mais velho, padrinho), professores e/ou terapeuta.

O processo de vincular-se acontece na escola com muito maior força quando às crianças, aos adolescentes e familiares se oferecem vivências que, de alguma maneira, implicam na mobilização de afetividade entre ensinantes e aprendentes. Assim, o espaço e o tempo escolar são significados ou (re)significados em consequência de uma postura de mediação intencional, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos e pais. Entende-se, assim, que a escola, poder-se-ia dizer, considera que o fator simbólico-afetivo se constitui num dos aspectos importantes inerente ao processo de aprendizagem/ensinagem que faculta novos dados de identidade para todos os envolvidos, tais como alunos, familiares e educadores.

Considerando também as vivências experienciais das mães com relação à sua própria escolarização, que foram sofridas, percebe-se que este pouco cuidado por parte da escola com as mesmas se constitui num dos indicadores para o estabelecimento do fracasso escolar dos alunos e para o insucesso dos professores.

Mesmo assim, os sentimentos e pensamentos das mães sobre a escola de seus filhos mostraram que elas acreditam e confiam que esta seja boa o suficiente para cumprir a tarefa de educar, sem deixar de pontuar melhoras para a mesma, as quais auxiliam os educadores a pensarem como realizar as mudanças necessárias quanto aos seguintes aspectos: avaliação da aprendizagem do aluno com mais rigor; necessidade de melhoria quanto aos recursos pedagógicos; finalidade da educação como a de *preparar o aluno para a vida*, através de um currículo mais abrangente (cursos e/ou oficinas visando desenvolvimento de outras habilidades, tanto da área dos conteúdos gerais programáticos, quanto relativas à preparação para o trabalho).

#### 5.7.6 Das observações

Esta pesquisa oportunizou inúmeras situações para observação do projeto da escola e do fazer pedagógico, tanto em sala de aula como em atividades extra-classe, tais como aula de Educação Física, de Iniciação Musical, Merenda Escolar e Hora do Recreio. Ainda aconteceram observações em horário entre turnos, na sala dos professores e em espaços fora da sala de aula e imediações da escola.

#### 5.7.7 Dos aspectos físicos

Das observações realizadas em sala de aula, o que chamou atenção desta pesquisadora, num primeiro momento, foi o ambiente físico que se evidenciou: limpo, iluminado, arejado, organizado quanto aos móveis (necessitando de reparos) e materiais de apoio. Esses estavam expostos em murais e paredes, ou guardados nos armários, ou dispostos nas prateleiras distribuídas em diferentes locais da sala de aula e que serviam, também, para exposição de folhagens e flores cultivadas em vasinhos. O aspecto geral era bom e de acordo com a situação econômica que lhe dá sustentação. Contudo, não era o que se gostaria de ter encontrado, pois a parte externa deixava a desejar.

A escola estava sendo pintada externamente como, também, suas áreas de circulação. Posteriormente seria atendida a demanda das dependências internas. Os pintores e seus auxiliares eram muito atenciosos com os alunos e demais pessoas que circulavam pela instituição, cuidando sempre para não perturbarem o trabalho escolar e preocupando-se com a segurança de todos com relação às tintas, escadas e outros materiais que utilizavam.

Chamava atenção o pouco cuidado com o verde. Não existia nenhum canteiro de folhagens ou de flores, nem vasos e/ou outros recipientes onde se pudesse plantar no exterior dos prédios.

O único sanitário dos professores causou desconforto. Usado tanto pelas professoras como pelos professores, possuía mínimas condições de higiene. Dentre inúmeros itens, causou espanto a esta pesquisadora a ausência de toalhas de papel e a presença de um pano encardido e esfiapado dependurado no porta-toalhas.

#### 5.7.8 Da merenda escolar

A hora da merenda é muito esperada pelos alunos. Os horários são organizados de forma que os pequenos vão ao refeitório antes da merenda dos demais alunos da escola e, novamente, perto do término do turno. As turmas dos alunos mais velhos, mesmo que das séries iniciais, são distribuídas para merendar antes ou depois do recreio.

A cozinha é bem iluminada e bem arejada. Parece limpa. Os recursos humanos que ali trabalham são receptivos, alegres e ficaram lisonjeados com meu comentário: “- *Que cheirinho de comida boa e bem feita!*” O lanche dessa observação foi um carreteiro muito cheiroso e bem elaborado, com aspecto bonito. No dia seguinte o lanche foi arroz, feijão e salada de beterraba. Parecia muito bem elaborado, com aspecto de gostoso e com aroma de comida bem feita e bem temperada.

No geral, a escola dá bastante relevância à hora da merenda. Portanto, sempre que estive presente junto às salas de aulas e, mesmo quando se realizavam as avaliações psicopedagógicas, este evento era considerado e respeitado pelo significado que tem para cada jovem e criança como para os educadores responsáveis por uma clientela que beira à marginalização.

### 5.7.9 Da hora do recreio

O recreio foi sempre bastante esperado pelos alunos que demonstravam necessidade de usufruir momentos de lazer e entretenimento durante a jornada escolar. É um espaço-tempo no qual acontece a interação de alunos por classe e entre diferentes classes, inclusive de níveis distintos de escolarização.

Os alunos repetentes circulam entre colegas de sua sala de aula e procuram estar, também, com alunos de séries mais avançadas, devido às necessidades de pertencimento ao grupo dos adolescentes.

Em contrapartida, os alunos mais novos, com menos idade, articulam-se com colegas da sua sala de aula tanto nos jogos realizados no pátio como quando passeiam pelos corredores da escola. Necessitam sentirem-se seguros junto àqueles que conhecem e confiam. O mesmo pode ser observado com relação ao aluno **F** que possui dificuldades de locomoção, mas que está com 13 anos.

As brincadeiras e/ou jogos são de utilização de grandes massas musculares, quase sempre são bruscos, auxiliando a extravasar a agressividade. O material disponível para jogar é insuficiente e causava reclamações às auxiliares de disciplina, fato que foi também registrado nas entrevistas junto aos alunos. Em especial, o aluno **M** (13 anos) demonstrou seu comportamento agressivo durante o recreio com relação a colegas de turma e a outros alunos com seis, sete anos. Nesse recreio houve luta corpo a corpo que necessitou a intervenção da auxiliar de disciplina.

O único período de recreio mais tranqüilo foi aquele em que os estagiários de Educação Física organizaram uma batucada. Os alunos participaram dançando e divertiram-se muito. Parece, então, que seria preciso desenvolver, junto ao alunado, atitudes de maior convivência lúdica, inicialmente, dirigida para depois fazer parte inerente de suas escolhas de recreação.

Assim, a realização de um projeto de confecção de jogos com material reciclado poderia sustentar toda uma postura de desenvolvimento cognitivo entre os alunos, pela invenção de novos brinquedos e jogos, pelo estabelecimento de regras de utilização dessa produção, como também desenvolver estratégias para viver um lugar que pode trazer alegria e felicidade, o que parece existir muito pouco na atual situação.

Considerando o calor que fazia na época das observações e o pouco tempo mal usufruído para a recreação, esta se transformava em momentos de muita sede, suor e de certa forma de decepção para a maioria dos alunos.

#### 5.7.10 Da sala dos professores

As observações dentro da sala dos professores aconteceram durante os intervalos entre turnos e na hora do recreio escolar. A seguir destacam-se os registros de apenas duas do total das observações realizadas e alguns comentários que parecem revelar vivências dos professores.

##### Observação: A

Os professores tomam cafezinho ou chá com biscoitos. Alguns trazem sua merenda de casa. Outros saboreiam o lanche da escola, alguns deles e a maioria dos estagiários gostavam de ficar acostados nos sofás, em silêncio. Percebiam-se as fisionomias cansadas. Numa grande mesa retangular, outros professores conversam animadamente entre si e comigo.

Uma professora, que não quis mais participar da pesquisa, se aproximou do lugar onde se conversava e desviou, bruscamente, para conversar (ajoelhada) com uma professora que estava merendando em lugar afastado do grande grupo. A fisionomia dela estava “carregada”, passava preocupação e muito cansaço. Dias antes ficara sabendo, através da supervisora, que ambas haviam conversado e que a mesma dissera não estar bem. Chorou naquele encontro, dizendo-lhe não querer continuar participando da pesquisa porque estava “cheia de problemas”. Essas questões estão presentes com frequência na escola comentou a supervisora.

##### Observação: B

Entre os muitos comentários ouvidos na sala dos professores estava o caso da morte de uma aluna, o que revela as difíceis situações que enfrentam esses professores no cotidiano.

No dia desta observação, no horário do meio-dia, atravessei a rua da escola para almoçar com amigos. No carro, observei alguns metros à frente, no meio da rua, um grupo de alunas adolescentes da escola consolando uma colega que chorava e falava coisas que

não se podia escutar bem. As demais estavam chorando também e todas pareciam muito perturbadas. Virei o rosto para a minha direita e vi uns dez, doze rapazes (alunos da escola) encostados na parede, cabeças abaixadas ou com um olhar ao longe, fisionomia tensa, tristes, pele sem cor, “acinzentados”. Eles se organizaram na calçada, devido ao trânsito.

À tarde estive dentro das salas de aula em atividade de observação e ninguém comentou nada e eu *esqueci* de perguntar o que havia acontecido, quer através do corpo técnico, quer do administrativo. O clima era o de um dia comum.

Então, na hora do recreio, enquanto anotava alguns dados de identificação dos professores da pesquisa, escutei alguém dizer que uma aluna tinha falecido no fim de semana devido a duas paradas cardíacas em consequência do remédio que tomara para abortar. Ainda, “*aquela aluna que é muito dada*” (com sentido de prostituição) foi quem havia vendido o remédio para o aborto. Segundo uma das professoras da pesquisa, a jovem - que havia vendido o “remédio”, fora sua aluna e de outras professoras presentes na sala que disseram lembrar dela, apesar de não ser mais aluna da escola. Fiquei chocada e aguardei para compreender mais a situação em outro momento.

#### 5.7.11 Do fazer pedagógico

Com relação ao observado sobre a relação entre professor e aluno(s) em sala de aula, em quase todas as situações constatou-se uma escuta, um olhar e uma ação por parte do professor como resposta às diferentes solicitações dos alunos. Também estava presente o respeito mútuo, mesmo quando o professor necessitava colocar limites para alguns deles. Percebeu-se que, sem exceção, todos os cinco professores observados e os três professores estagiários demonstraram certa amorosidade com os alunos e que, de alguma forma, acontecia um movimento de acolhimento entre eles. No entanto, isso não pode ser expresso com relação à sala de aula de **M**, a qual não foi possível observar porque a professora não quis continuar na pesquisa por motivos pessoais.

Chamou atenção que, em apenas três das observações em sala de aula realizavam-se atividades de produção grupal dos alunos. Nas demais situações de observação, os alunos trabalhavam individualmente e estavam acomodados, rigidamente, em fileiras de uma, duas ou três colunas.

Quanto ao nível de intervenção pedagógica, os estagiários e demais professores dominavam o trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal que, na maioria das vezes, parecia favorecer a efetivação de aprendizagens, porém era usada pouco. O fator 'mediação' se fazia entre professor/aluno e aluno/aluno, demonstrando que ambas as modalidades auxiliam e propiciam a aprendizagem que leva ao desenvolvimento.

As considerações tratadas até o momento, a priori, representavam e se constituíam em elementos de garantia a um trabalho pedagógico bem realizado. No entanto, não se pode esquecer que, mesmo sem prévio aviso, a pesquisadora se encontrava presente para as observações e isto já se constituía num fator diferenciado no cotidiano educacional.

Pela análise feita pode-se destacar que, em geral, os conteúdos programáticos apresentados e trabalhados através da linguagem oral e/ou escrita aconteceram a partir da utilização de conceitos, sem a preocupação de que o aluno construísse (adequadamente) significados. Ou mesmo, sem o cuidado de ampliar aqueles que já haviam sido construídos, pelo agir, sentir e pensar em situações de experiências diretas e concretas entre o sujeito e o objeto de estudo.

Observou-se em uma ocasião que o professor fazia a leitura oral de problemas. Isso ocorria em meio a várias atividades seqüenciadas, que implicavam no entendimento do que estava sendo lido para que o aluno chegasse à resolução de problemas. É importante salientar que tal fato ocorria em uma classe onde muitas crianças ainda não haviam construído o sistema de leitura e escrita e os exercícios propostos pertenciam ao livro didático de matemática.

Em outros momentos percebeu-se o predomínio da linguagem muito elaborada, mais abstrata, em detrimento, ou que se contrapõe muito, à da utilizada pela grande maioria dos alunos provenientes de famílias que vivem em situação de quase total marginalização.

Ainda deve-se pontuar que os docentes apresentavam dificuldades em lidar com situações difíceis, agressivas e violentas.



## 6 DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Na escola, ao mesmo tempo em que promovemos um conhecimento, promovemos também a emergência de sujeitos que se sentem mais seguros, capazes, felizes, na medida em que dominam, ou se apropriam do conhecimento [...]. Permitir à criança apropriar-se de um conhecimento é permitir-lhe fortificar seu ego, na medida em que ela possa se constituir em uma personalidade mais segura, mais dominante e mais responsável. Para o educador esses dois aspectos aparecem ao mesmo tempo. (PAIN, 1996, p. 17)

Nesta dissertação de mestrado, que abarca a Linha de Pesquisa Ensino e Educação de Professores, ressalta-se que se prioriza o campo preventivo para o “não-aprender”, sem deixar de pontuar que se deva escolher, por vezes, questões da clínica e de outros campos do conhecimento. Esses visam subsidiar o leitor naquilo que o tema possa evidenciar como de importância à Educação de Professores.

Entende-se, também, que os resultados desta pesquisa são importantes tanto para a área da Educação/Pedagogia como para a Educação/Psicopedagogia.

Desta forma, passa-se a articular alguns achados que podem contribuir para subsidiar e ampliar o conhecimento dessas áreas.

### 6.1 Do potencial teórico-prático às mudanças básicas da ação docente

Evidenciou-se como significativa a indicação, por parte dos professores, dos seis alunos com problemas de aprendizagem, uma vez que o estudo de caso de cada um deles mostrou que todos necessitavam de Intervenção Psicopedagógica (Estudos de Caso em APÊNDICE).

Logo, considerando que a escola recentemente havia retomado seu trabalho de sala de aula após as férias e que o contato dos professores com os novos alunos tinha começado há menos de duas semanas, a percepção dos professores foi correta, demonstrando sua capacidade de observação e análise de situações nas quais as dificuldades e problemas de aprendizagem se revelam. E, ainda, que o ato de ser entrevistado e avaliado, no processo de pesquisa qualitativa, de alguma forma, promove os sujeitos a co-atores/autores da investigação, pois que o evidenciado é resultado do ato de

estar juntos, pesquisador e pesquisados, quando da expressão de suas idéias, atitudes, valores e sentimentos.

Nesse sentido, presume-se que a acolhida que a escola faz recebendo pessoal para realização de estágios e de pesquisas, com base na presente experiência, demonstra que o interagir, através de uma postura de profundo respeito pelo *outro*, possibilita questionamentos perante alunos, professores, estagiários e mães. Assim, inúmeras facetas do *ser, sentir, pensar e fazer* são passíveis de uma escuta e de um olhar quando se abre espaço as suas falas, observações e avaliação clínica. E, ainda, uma vez que eles se dispõem a colaborar, doando algo que está diretamente ligado a sua identidade, constata-se que isso é muito forte e importante, pois, de alguma forma, já implica em aprendizagem.

[...] é precisamente a apropriação do processo (da busca de perguntas) que concede à aprendizagem o seu valor subjetivante. Não é principalmente a aquisição de um conteúdo de conhecimento tal como um objeto de consumo e, menos ainda, o treinamento profissionalizante, o que dá valor à aprendizagem. Sua eficácia nasce da ação de ser construtor de autoria de pensamento, aquele prazer e aquela alegria que se imprimem no sujeito ao sentir-se autor de sua aprendizagem. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 83)

Este estudo também indicou que as professoras percebem a necessidade de melhor planejamento, maior cuidado com a metodologia e avaliação da ação docente que subsidiam um fazer pedagógico mais eficiente e eficaz.

Considerando que esses temas surgiram dos questionamentos feitos às professoras sobre o “não-aprender” e o aprender/ensinar, oportuniza e sugere que se pense existir para elas a presença da consciência de que seja preciso a construção de uma postura diferenciada frente à Educação, o que se constitui num aspecto de facilitação para se conceber um novo paradigma educacional. Sabe-se, no entanto, que:

- Existe um muito bom referencial teórico ligado ao acervo da literatura específica da Pedagogia que trata desse tema, contudo, sempre são importantes novos conhecimentos que resultem de achados investigativos;

- Este referencial faz parte do discurso institucional da escola, mas que não se viabiliza porque há quase total ausência de diálogo, de trocas de informações e de reflexão sobre os resultados de acertos e/ou de erros de propostas pedagógicas realizadas na própria escola e entre diferentes unidades escolares;

- O trabalho participativo/cooperativo entre os docentes é pouco estimulado;

- O acesso às oportunidades de aperfeiçoamento é difícil devido a questões psico-socio-culturais: [...] *As carências deles (alunos) são as nossas também. As dificuldades deles são as nossas.*

- Os professores, até o final do primeiro trimestre escolar, ainda não haviam se organizado quanto à possibilidade de elegerem um espaço e um tempo para encontros nos quais poderiam construir maiores oportunidades para mútua ajuda, mesmo tendo verbalizado sobre a importância da Supervisão e da Orientação Educacional que estão disponíveis na escola.

Considerando essas constatações, instaura-se uma grande dificuldade para se reconhecer (acreditar) que as professoras desta pesquisa não tenham, até o momento, suficiente domínio teórico-prático que sustente a ação e a reflexão sobre estes aspectos especificamente com relação aos problemas de aprendizagem e à qualidade do ensino.

No entanto, a implementação de estratégias de intervenção visando à prevenção de inúmeras dificuldades que os estudos de casos detectaram e das transformações necessárias à construção de um projeto pedagógico capaz de impulsionar o ser e o fazer da escola se mostram tênues. Parece, então, que sem a mudança de paradigma e, concomitante adequação dos currículos dos cursos de Formação de Professores, as possibilidades de sucesso nesse sentido são frágeis e incipientes.

Essa percepção tem na base os dados coletados e analisados por meio de uma visão sistêmica quanto à aprendizagem, a qual acontece por meio da interação dos aspectos bio-psico-sócio-culturais, os quais a avaliação psicopedagógica adotou, tanto quanto a pesquisa no seu todo. A apropriação dessa visão de aprendizagem oportunizará, sem dúvida, um fazer pedagógico que lhe dará sustentação. Logo, precisa ser sentida, pensada, estudada, vivenciada, refletida para se estabelecer, por meio de processos de autonomia e autoria, no cotidiano do professor.

Outro aspecto de relevância, resultante do anteriormente abordado, refere-se ao distanciamento entre escola e a família. Esse fato constatado demonstra que há dificuldade de aproximação entre estas instituições, principalmente devido às expectativas e atitudes, aos valores e objetivos que ambas vivenciam e que *são diferentes*, se não no todo, em parte.

As diferenças, portanto, constituem o empecilho para um trabalho de cooperação a ser desenvolvido pela escola e outras forças vivas da comunidade junto à família, visando prevenir os problemas de aprendizagem e a melhoria do ensino como um todo.

Percebe-se que os docentes reconhecem a importância do trabalho conjunto com a família. Contudo, não compreendem bem a situação e, por isso, não se mobilizam para a execução de um programa com a finalidade para construir, com a comunidade dos pais, os ajustes necessários quanto às expectativas com relação à escola. Isso poderia ocorrer enquanto que os vínculos fossem se estabelecendo cada vez mais fortes e duradouros para o bem do trabalho de definição dos objetivos, valores, atitudes e metas frente ao ensino e à educação que podem, paulatinamente, ser construídos e delineados em conjunto.

Infere-se que este fator resulta do despreparo dos professores quanto a uma possível intervenção que eles podem e devem realizar como atividade inerente ao processo do ensinar/aprender que repercute no projeto da própria escola. Devido ao desconhecimento ou pouca apropriação de metodologia específica, dentre outras questões, resistem em promovê-la.

Sabe-se que, nacional e internacionalmente, existe uma tendência a se pensar a escola, que atende populações de risco, principalmente quando o percentual é relativamente alto, como instituição responsável pelas Intervenções Preventivas e Precoces. Essas repercutem, sem dúvida, na possibilidade de minimização do “não-aprender”, dentre muitas outras questões, quando se trabalha com as famílias dos alunos (DUNST, TRIVETTE & DEAL, 1994; OLIVEIRA, 1972-78-87-88; 1995; 1998, 2005, 2006a).

Considera-se, portanto, que os cursos que preparam professores de Ensino Superior e os de Educação Continuada precisam ater-se a essa questão, que a presente pesquisa sinaliza como sugestão para o *modus facendi*, visando atingir-se um patamar de maior competência para os professores que querem a mudança. Contudo, o desejo precisa ser resgatado porque está aderido a vivências com significado de *inviável, impossível, porque eu não sou capaz de...* Logo, é aconselhável que se pense também sobre o que está sinalizado a seguir:

[...] percebo que o corpo do professor; sua chegada ao mundo da cultura; a introjeção desta cultura pelos filtros identitários; o histórico de vida; as escolhas, sonhos e valores, estruturam um todo indissociável que os cursos de formação, ainda não conseguem alcançar. Somente com uma tomada

(re)constitutiva desta estrutura identitária mutante, é que poderá haver uma transformação na educação dos docentes. Observo que a tomada de decisão que compõe a profissão está relacionada ao histórico do professor que, se não for considerado e (re)considerado, alcançará apenas parcialmente seus objetivos. (PEREIRA, 2006, p. 8)

Compreende-se, assim, que seria bastante interessante que se incluísse no aprimoramento e no ensino/educação de docentes experiências grupais que, da sensibilização à criatividade, os promovesse a agentes de mudança onde exercem ou exercerão suas funções. Não se está somente propondo apenas informações, estudos e seminários com discussão em grupo, mas ainda e, principalmente, a passagem pelo processo que se ocupa com o reconhecimento das identidades e das diferenças enquanto se aprende e se realiza a apropriação do que vem a ser, do porque e para que serve, com quem, quando e como se constrói, como se faz, se conduz um processo grupal.

A matriz educacional que se apresenta com base no novo paradigma é muito mais ampla em todos os sentidos, revela o início de um período de aprendizado sem fronteiras, limites de idade e pré-requisitos burocráticos, traduz uma nova abertura à comunidade na qual a escola está inserida. (MORAES, 2004, p. 178)

No contexto educativo, ocupado pela instituição escola, pode-se identificar os alicerces que sustentam seu fazer pedagógico, como o que vem e é do psicológico, do social, do econômico, do histórico e do cultural.

O espaço físico é organizado e é erguido a partir desses referenciais. O imaginário trata de traduzir, através de uma arquitetura a expressão de expectativas de aprimoramento daqueles que o usufruem, que se realizam nele, que tentam alcançar o idealizado, para cada um e para a própria instituição.

Nisso, implícito está que a ESCOLA tem um destino a cumprir, um bem outorgado que precisa celebrar e que, como instituição, é responsável por aqueles que a constituem. Só existe porque é constituída pelas pessoas que a “adotam”.

A adoção significa filiação, pertencimento, identificação, quer dos que estão na função de ensinantes, quer na de aprendentes e, preferencialmente, em ambas porque nossa condição é a de aprendizes e mestres (POZO, 2002).

A escola, mesmo sem se dar conta, está e tem um contato contínuo com o “aprender e o não-aprender”, portanto, é obrigada a processar o equilíbrio entre as forças de escolarizar e desescolarizar que sua ação provoca. Isso nada mais é do que sentir-se e

saber-se em falta e promover estratégias de sobrevivência e de melhoria visando suas finalidades e metas.

Escolarizar implica no fazer acontecer aprendizagens que se elegem como necessárias, importantes e propulsoras àqueles que devem aprender. Desescolarizar é dar outro rumo ao fazer pedagógico, é despotencializar o planejamento naquilo que inibe as aprendizagens necessárias, importantes e propulsoras porque ocorreu o “não-aprender”.

Desescolarizar<sup>4</sup> é também avaliar para identificar os entraves que geram o “não-aprender” que está em cada um daqueles que aprendem e na própria aprendizagem de qualquer instituição. Depois, é pensar uma intervenção que promova e (re)atualize a realização do desejo de aprender, o que se traduz por uma intervenção psicopedagógica no individual, grupal e/ou institucional.

É trazer para reflexão as especificidades do aprendido como produto dos sujeitos na relação entre o individual e o institucional, sem esquecer que isso abarca o que é do social, do cultural, do histórico e do econômico.

É trabalhar com o que está impedindo que se aprenda ou que se aprenda bem e melhor. É aqui que se pode fazer uma ancoragem da psicopedagogia no que é do pedagógico para que a educação revele sua eficiência e eficácia, ou melhor dizendo, a sua efetividade.

A intervenção psicopedagógica é, num primeiro momento, oportuna porque a causa do “não-aprender” é inconsciente, necessita de processo e permeia questões do sentir, pensar, desejar, querer e fazer pedagógico.

Nesta nova postura, “o desescolarizar” faculta a compreensão sobre o que precisa ser potencializado e pode abarcar todos os agentes, como acontece em qualquer instituição que queira saber-se e pensar-se aprendente e ensinante.

É criar possibilidades dela se fazer capaz de autonomia e autoria, principalmente no trato com o que não está bem, com o que está fora do esperado, com o que é diferente e

---

<sup>4</sup> Desescolarizar; desescolarização – termos utilizados pela primeira vez por Illich do movimento com pedagogia crítica e radical com relação à escola, em meados dos anos sessenta do século XX. A autora desta dissertação, sem defendê-lo, entende que algumas idéias dos autores representantes do movimento, após análises e reflexões, em nível nacional e internacional (UNESCO, outras instituições) e inúmeros educadores como Gardner e Meirieu, auxiliaram na implantação de transformações benéficas à escola atual.

se reconhecer em constante processo de equilíbrio e desequilíbrio, como qualquer ser vivo.

As instituições são organismos vivos, constituídas por sua carga bio-energética, de inteligência, amorosidade e espiritualidade. Nelas, nas instituições, habitam também: o desejo, os sonhos, as conquistas, as lutas, a poesia, a leveza da alegria, o fardo do preconceito e da exclusão, a inveja, a construção de conhecimento, a tecnologia, o viver o bem, o belo e a verdade.

Nas instituições está a projeção do simbólico, o que viabiliza a articulação entre desejo e conhecimento.

Para prosseguir importante se faz a tratativa do termo *desejo* que, nesta reflexão, significa: [...] uma representação que vem ocupar o lugar da falta. Não é a falta, mas a representação que lhe ocupa o lugar (PAÍN, 1996, p 61).

Segundo a posição psicanalítica lacaniana o desejo se forma a partir do organismo da criança (bebê) que nasce com possibilidades biológicas e inscrições genéticas e, ainda, do encontro com o desejo do outro. No contraponto do desejo existe a *pulsão* como insistência de esquemas anteriores e que insiste e dá uma direção ao que se deseja. Ela tem a ver com o “querer” e, neste sentido, está vinculada à realidade.

Assim, pela aceitação dos psicopedagogos, que concordam com Sara Pain, estas questões acompanham os humanos ao longo de toda sua existência, pessoal, grupal e, conseqüentemente, institucional. É poder compreender que o inconsciente está para todos. Quando se aprende, ‘desejo e conhecimento’ se revelam em estruturas independentes e complementares porque seus mecanismos são diferentes e os resultados das operações que os geram também. A objetividade e a subjetividade integram nosso pensamento (inconsciente e consciente), porém, são sistemas distintos: um é cognitivo e o outro é desejante.

Conforme o que se abordou anteriormente, percebe-se que *o desescolarizar* se configura, toma forma mais adequada, dentro da argumentação que o entende como um dos fios da tessitura *do aprender e do “não-aprender”*, que traduz a percepção da autora deste estudo enquanto a área da Educação para os problemas de aprendizagem.

Portanto, o que se vem expondo nesta integração de idéias, construídas a partir da pesquisa, o entendimento de sua autora, vai se confirmando na perspectiva de muitos outros autores que fazem parte da base teórica aqui utilizada. Essa constatação enfatiza relações entre os resultados com capacidade de tornar mais evidente o objeto de estudo em questão e, ainda, trazer algumas propostas de mudança e transformação para serem pensadas e viabilizadas pelos Cursos de Ensino e Educação de Professores e de Educação Continuada.

O processo natural que se efetiva para o alcance dos objetivos da instituição escola não é um fenômeno que ocorre à parte, separado do existir e do seu fazer contínuo. Sabe-se que, intuitivamente ou intencionalmente, as intervenções são importantes porque se tem conhecimento suficiente e técnicas auxiliares próprias da Psicopedagogia que garantem a equilíbrio da aprendizagem da instituição. Entende-se que um processo precisa ser vivido para que aconteça o (re)significar de conflitivas que impossibilitam ou dificultam as aprendizagens *na* e *da* instituição.

Neste início do século XXI, inseridos numa pós-modernidade que se mostra preocupante e produz angústias, incertezas, há uma mobilização na busca de um paradigma que viabilize o humano, os grupos, as organizações, o planeta. As escolas também estão numa inquietante reflexão sobre sua ação e, por isso mesmo, precisam, talvez mais do que qualquer outra instituição, de cuidados para que o processo promova uma adequação de sentido para as pessoas que a constituem, pois que “[...] na trajetória das transformações culturais, a aprendizagem e as representações desempenham papel importante, especialmente na área educacional” (ENGERS, 2005, p.203).

Para isso, há de se pensar o planejamento e a execução de projetos construídos com a participação espontânea da comunidade escolar (direção, docentes, alunos, pais, pessoal administrativo, de apoio e serviços gerais). Esses estariam visando um movimento para se construir um olhar e uma escuta que se constroem a partir de um espaço de confiança (confiabilidade) e que oportunize e possibilite a compreensão sobre a(s) nossa(s) identidade(s) e diversidades.

Por meio de encontros podem-se iniciar projetos, nos quais se prioriza mais a linguagem não-verbal à expressividade e a linguagem verbal para avaliação, análise, pontuações, transposição do sentido e do pensado para um discurso mais fiel ao reconhecimento de si mesmo, dos outros e, conseqüentemente, da instituição. Pode-se, com o auxílio das forças vivas da comunidade escolar, docentes, direção, especialistas e



outros colaboradores, obter um apoio confirmado com a participação dos alunos e pais. Desta forma, amplia-se paulatinamente e significativamente a área de abrangência onde a escola está inserida.

No entender da pesquisadora, uma modalidade de se viver e poder se apropriar de um conhecimento a respeito dos grupos que constituem a instituição que produz autonomia e autoria de pensamento. Sustenta o processo de ação→execução→reflexão→depuração, que tende a se desenvolver mais e melhor, beneficiando a comunidade escolar como um todo.

## **6.2 Da ecologia cognitiva à equilibração entre o saber e o conhecer**

Segundo Pierre Lévy (1994), autor que vem trazendo diferentes conceitos inovadores em relação à ciência contemporânea, preconiza que a inteligência produz uma rede interativa entre humanos que provoca pensamentos científicos que se inserem na ecologia cognitiva. Nesta rede estão também incluídas instituições sociais e educacionais.

Então, em continuidade, pode-se voltar a Sara Pain (1996), que teorizou sobre o pensamento de forma profunda, pois que nele estão presentes diferentes representações simbólicas. Segundo a autora, falando sobre os problemas de aprendizagem, ensina que a relação entre a dimensão cognitiva e a simbólica se faz na independência e na simultaneidade. Inaugura a função positiva da ignorância na fronteira entre as duas dimensões afirmando que a ignorância demarca os limites e garante a sua articulação.

Ela lembra que a Pedagogia levou em conta, durante séculos, apenas o sujeito epistêmico. Preocupou-se com as capacidades e habilidades que o indivíduo tem para conhecer sem considerar que, paralelamente, ele possui uma história, um destino, diversidades que o tornam único, singular. Somente com o avançar da psicologia e a instauração da teoria psicanalítica se pode integrar o sujeito do conhecimento, pois “[...] o sujeito não é sujeito até que conheça. É sujeito porque conhece, e é sujeito a esse conhecimento. Um indivíduo recém-nascido, deixado por sua própria conta, não se tornaria um ser humano”. (PAÍN, 1996, p.15)

Em Educação torna-se importante o entendimento sobre a produção de objetividade e subjetividade / conhecimento e desejo. Pain propõe: “Consideramos a criação de conhecimento, o pensamento voltado para a realidade, tão inconsciente quanto o

pensamento voltado para o desejo, os dois, em sua produção são inconscientes”. (1996, p. 23)

Portanto, o pensamento que constrói a realidade e a fantasia que se postulam no possível e no impossível, respectivamente, se instauram através de mecanismos e operações distintos para cada uma destas dimensões. A construção da realidade se dá pela assimilação, acomodação, circularidade, inibição de esquemas senso-motores e pelas operações lógicas de classificação e seriação. A construção da fantasia se instaura através de mecanismos como a projeção, a repetição, a repressão e pelas operações retóricas da metáfora e da metonímia.

O inconsciente está programado para se fazer também por operações capazes de criar conteúdos de consciência, tanto no nível do conhecimento quanto no do desejo. Na dimensão do conhecimento têm-se as categorias de objeto, tempo, espaço, causalidade e número e para a dimensão do desejo, as categorias do id, ego e superego.

Após brindar a comunidade científica com esta configuração dimensional do pensamento, parte inconsciente e parte consciente, PAIN conclui:

Portanto, quando o conhecimento não pode criar cadeias completas, quando essas cadeias apresentam uma falta, passamos para a ordem do desejo. É nesse sentido, que se articulam os dois sistemas: o do conhecimento e o do desejo. A falta em si, não existe. A falta tem de se dar em alguma parte, para que se dê como falta. Quer dizer, numa seqüência há um lugar de falta que é preciso substituir. Se for substituído no desejo então temos uma metáfora ou metonímia. Passamos a uma operação de substituição de retórica. (1996, p. 34-35)

Com relação à citação de Pierre Lévy sobre “ecologia cognitiva” que estuda questões do sujeito inteligente, este autor acrescenta: “O pretense sujeito inteligente nada mais é do que um dos micro atores de uma ecologia cognitiva que o engloba e o restringe”. (1997, p. 135)

E para exemplificar tem-se o que é tratado em Pela Valorização do Gênero Poético: Leitura e Rede de Significados, de Ketzer, que se constitui numa abordagem interessante e bastante útil para esta proposta pela articulação de algumas idéias que a autora coloca na tentativa de se analisar a atual crise do ensino da língua de forma menos cartesiana, plausível e eficaz. A referência que segue parece auxiliar na compreensão de alguns aspectos relativos à escola que convergem com a postura utilizada neste trabalho:

Tal visão exige uma mudança de paradigma no campo social, cultural, familiar bem como escolar. No que se refere especificamente à escola, urge que sejam revisadas formas de tratamento atribuídas aos chamados conteúdos programáticos que, geralmente, são conduzidos de maneira linear, justapondo-se numa seqüência, produto de sistematização consagrada pelo saber socialmente instituído. É fundamental, pois, que lancemos um olhar mais abrangente, que permita a socialização do chamado conhecimento complexo. (KETZER, 2002, p.75-76)

Segundo Ketzer, a poesia não desfruta de um espaço adequado no conjunto da sociedade e, conseqüentemente, no da escola. Considera lastimável, pois inibe a aproximação do aluno a esta estrutura literária que leva ao desenvolvimento da imaginação, “[...] território geralmente desconsiderado pelas práticas pedagógicas, como se ele não fosse responsável pelo rendimento intelectual dos indivíduos” (2002, p.78-79).

Salienta, ainda, com base em Teresa Guedes (1995), que a poesia possibilita desenvolver também o caráter subjetivo do indivíduo e que esta subjetividade, facultando o desenvolvimento da vida psíquica, pode ser favorecida pelo exercício de familiarização com o código poético. Ou seja: “[...] esse não só ajuda o aluno a descobrir-se, como o professor a penetrar no universo dos sonhos infantis” (KETZER, 2002, p.79).

O que a autora pontua aparece como uma falta na cadeia de produção consciente e inconsciente do pensamento de docentes que muito pouco se deixam abarcar pelas linguagens não-verbais, tão importantes dentro e fora da sala de aula, como pela poesia que é linguagem verbal, porém, metafórica e, por vezes, construída num tanto de “sem sentido”. Isso assusta. Por quê?

Considerando que a escola ainda se mostra cartesiana, o professor que foi aluno dela tem suas aprendizagens e seus conhecimentos construídos nesta linha. Tão grave quanto, foi capacitado por ela a exercer o magistério, demonstrando pouca flexibilidade no lidar com as estruturas não-lógicas e atemporais, que são características do inconsciente.

Assim, a constatação da poesia ocupar um lugar restrito no currículo da escola comprova que esta também não se apropriou bem de um aprender/ensinar com base no sem sentido, no jogo simbólico, no pré-conceitual, no desequilíbrio entre assimilação e acomodação e no do desejo que se significa através de uma rede de significantes que desvela o sentido.

Mesmo quando esses significantes são expressos por signos, os quais organizados em linguagem escrita se estabelecem numa sintaxe, semântica e pragmática, podem ser

tecidos por metáforas que são próprias de um pensamento que demanda autoria e autonomia e que, por isso mesmo, fala de uma dramática, de um sujeito singular, inteligente, que constrói conhecimento, disposto a mostrar suas riquezas, suas carências, alegrias, tristezas - suas e de seu contexto. Enfim, seu mundo real e de fantasia que só os humanos possuem e conseguem expressar.

Por vezes, isso dá medo e parece que não pode estar presente no cotidiano escolar, no convívio com as gerações que estão em *falta de sentido* e, conseqüentemente, defasadas por não apostarem nos saberes de cada um e do grupo que auxilia a construção de conhecimentos, vexados na sua baixa auto-estima, pois não lhes é permitido serem diferentes e únicos e, assim, não se animam a pensar e jogar com conteúdos da realidade através do sonho, da fantasia, da metáfora. Sujeitos de uma escola que acredita mais na *racionalização* do que no jogo de poder desejar pensar. Conhecer. E, segundo Fernández, o conhecimento pode ser construído por meio da leitura, materiais visuais e máquinas. Ele é objetivável, “[...] é factível de sistematização nas teorias; enuncia-se através de conceitos.” O saber é adquirido de forma direta, não é sistematizável e sua enunciação se dá por meio de metáforas, paradigmas, histórias clínicas e situações concretas. Para a autora:

O saber dá poder de uso, mas o conhecimento não.  
Uma grande falha da nossa educação refere-se a desqualificação do saber e ao endeusamento do conhecimento. Pode-se entender porque em determinados sistemas é conveniente que circulem os conhecimentos, mas não o poder de uso sobre eles. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 63)

A partir dessas considerações parece que se pode, com maior capacidade, dimensionar o significado do discurso crítico de uma das professoras entrevistadas que diz: “[...] *o modelo educacional leva o professor a dar mais importância ao conteúdo deixando para um segundo plano o desenvolvimento do aluno.*” O aluno bom é o foco. O foco é o aluno que aprende. O foco, na maioria das vezes, é o conteúdo que o bom aluno aprende.

Propondo algumas reflexões ao fazer pedagógico, no que diz respeito à área do pensamento/conhecimento/desejo, é adequado lembrar o que Dewey (1978) sustentou como básico para a aprendizagem: a *experiência*. Para ele essa é resultante do intercâmbio do sujeito com seu meio ambiente (físico e social) e exige ações e afeto. Impõe um esforço do sujeito para que aconteça a modificação do dado, do objeto, possuindo, portanto, uma dimensão projetiva que supera o presente imediato. Faz-se de conexões e continuidades implicando, permanentemente, processos de reflexão e inferência.

Assim, experiência e pensamento não são antitéticos, pois se reclamam mutuamente. Para ele, o si mesmo, a personalidade e a subjetividade emergem com a complexidade de interações organizadas, entre o orgânico e o social.

Bruner (2001, p. 63), em *A Cultura da Educação* (capítulo: Pedagogia Popular: Modelos de Mente e Modelos de Pedagogia), apóia essa visão sobre a criança pensante, atribuindo ao intercâmbio de entendimento entre o professor e o aluno a identificação das raízes do conhecimento sistemático, como recomendou Dewey.

Para Monteagudo (2001), Dewey foi contra a sociedade industrial sem atrelar-se ao marxismo. Combateu-a porque reduzia as pessoas a um estado de aquiescência passiva no que diz respeito às rotinas extremas, indicando que esta é uma atitude contrária a da esperada numa democracia. Suas idéias, vinculadas à Escola Ativa e Nova de origem europeia, combateram as concepções conservadoras tais como: educar considerando as crianças como futuros adultos; o adestramento de faculdades e competências; o treinamento de potencialidades inatas sem a compreensão sobre o sujeito, que é ativo e com funções específicas a desenvolver.

Sua visão de educação e dos processos escolares centra-se na concepção de que estes ocorrem no âmbito dos processos sociais e da vida associativa da comunidade democrática. Para um ativista do final do século XIX e início do século XX, é uma proposta inovadora, pois que para ele também era função da educação e da escola a função de gestão inteligente dos assuntos humanos porque trazia na base uma forte relação com a política. Dewey revela e sugere uma dose alta de idealismo com relação à escola e à educação, pontuando que nelas existe a função social que implica em crescimento, direção e controle.

No todo, seu discurso é amplo e abstrato. Ele não se preocupou, como Frenet, Decroly e outros, com os detalhes de uma metodologia, apesar de suas concepções darem grande importância à experiência e à prática. No seu discurso encontra-se algo bastante claro e aplicável que o docente poderia valer-se a cada dia de ensinagem: revisar e melhorar em algum aspecto os objetivos perseguidos no seu trabalho cotidiano.

O que Dewey propõe e recomenda à área educacional é o saber passar as prerrogativas do método científico para o 'fazer pedagógico escolar', o que é chamado de método do problema, que ele traz como um processo seqüenciado através do qual se

planifica a aprendizagem. É como uma atividade de investigação realizada pelos grupos de alunos sob a orientação do professor. Portanto, “um método de pensar”.

Ele foi um grande pensador e ultrapassou o espaço educativo porque considerava este como sendo parte de um todo maior e, por isso mesmo, transitou pela Psicologia, Epistemologia, Filosofia, Antropologia, Ciências Sociais, Artes, dentre outras.

Sua proposta pedagógica foi pesquisada na escola laboratório da Universidade de Chicago onde exercia o cargo de diretor do Departamento de Filosofia, Psicologia e Pedagogia. Depois, na Columbia University de New York, permaneceu como professor 24 anos e mais 23 anos como emérito.

Sua obra é extensa e demonstra a contemporaneidade com a obra de outros pensadores como Darwin, Marx, Freud e outros mais jovens como Wirt e Heard Kilpatrick, criador do método de projetos<sup>5</sup>.

Muito ensinou aos educadores e ainda ensina. A referência que lhe faz Monteagudo faculta a compreensão, dentre tantas outras questões, do quanto ainda é importante sua obra:

Para Dewey, portanto, a democracia [...] é o que chega a ser uma sociedade quando cessa de entender-se a si mesma em termos de fundamentos filosóficos e cria condições nas quais seus membros determinam por si mesmos o futuro da sua sociedade. (2001, p. 35)

Dentre tantos aportes à educação considero que tanto a Pedagogia quanto a Psicopedagogia encontram em Dewey um forte referencial para seus questionamentos e análises quanto ao campo educativo. Em especial, quanto à Psicopedagogia, seu balizamento pelo método de solução de problemas dá suporte à intervenção clínica capaz de manter o envolvimento da maioria dos sujeitos, independente da etiologia do problema de aprendizagem.

---

<sup>5</sup> Para Dewey o método de projetos cumpre cinco fases: 1) considerar alguma experiência atual e real do aluno no âmbito familiar, profissional ou comunitário; 2) identificar algum problema ou dificuldade suscitada a partir desta experiência; 3) inventariar os dados disponíveis e a busca de soluções que a situação problema exige; 4) o arrolar dos materiais escolhidos e das ações necessárias que passam fazer parte do programa escolar (projeto); 5) formulação de hipótese de solução que terá função de fio condutor para solucionar o problema focado; comprovação da hipótese pela ação (enfoque pragmatista) porque a prática é a prova de valor da reflexão feita pelo(s) aluno(s) com objetivo de resolver o problema.

O desafio do projeto, Oliveira (1969; 1987), que é o que, em última instância, se constitui numa investigação do tipo resolução de problema, oportuniza ao paciente/terapeuta e professor/aluno um espaço de questionamentos e de descobertas que contempla inúmeras possibilidades de comunicação, buscas, reflexões e acomodações sobre a atividade e, principalmente, a construção de um forte vínculo.

Na área da Psicopedagogia Clínica considera-se que a intervenção, através da realização de projeto(s) que o paciente elege para ser desenvolvido nas sessões com o psicopedagogo, faculta um ambiente de autoria e autonomia que facilita o resgate do prazer de aprender. O mesmo pode e deve ocorrer nos Laboratórios de Aprendizagem.

Com relação à Pedagogia parece que Dewey deveria se constituir em profundos estudos pelos docentes formadores de professores que, complementados e integrados aos de Pain, Fernández, Freire e Bernstein alcançam uma proposta para a Educação que tem muito para se fazer realidade. Portanto, necessita para ser mais compreendida e que o professor se aproprie dela.

Dewey, com a proposta de resolução de problemas, equilibra o campo da construção de conhecimentos quando libera a temática para o aluno. Aposta na motivação do sujeito aprendente, na capacidade do ensinante para se constituir num parceiro do jogo entre o *saber* e *conhecer*, na vinculação entre os participantes e na distribuição de responsabilidades e compromissos quanto à presença, cooperação, vivência de sucessos e insucessos, numa aposta de expectativa de que a atividade que abarca processos, mesmo com dificuldades e obstáculos, poderá se realizar.

Assim, existe o fator de maior probabilidade de êxito quanto a essa forma de “estar junto” no espaço educativo. Contando com a disponibilidade do corpo diretivo e corpo docente para se vencer as resistências, que sempre se fazem presentes, as demandas inconscientes, ligadas ao conhecimento com significado de exercício de poder, minimizam-se.

Segundo Engers:

Nessa trajetória de sucessivas idas e vindas, que formam cumplicidades em que o educador e seus educandos, voltados para a análise e reflexão de algum tema em estudo, vão sendo impregnados pelos significados que criam e recriam e pela motivação que os envolve. Nesse ambiente é que se pode construir conhecimento, um saber que envolve compreensão e aplicação. É essa transformação que irá propiciar novos saberes partilhados no grupo. Com essas experiências professores e alunos constituem-se em aprendentes, embora em diferentes níveis. (2007, p. 25)

### 6.3 Do histórico-sócio-cultural

Paulo Freire escreveu:

[...] A educação é, simultaneamente, uma teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas - momentos simultâneos da teoria e da prática, da arte e da política, o ato de conhecer a um só tempo criando e recriando, enquanto forma os alunos que estão conhecendo (1986,p.146).

Para o professor, a sala de aula e a escola podem se constituir num lugar de encontro que encanta porque é forte, profundo, nunca se repete. O desafio que se instaura, a cada vez, é como se fosse a primeira do texto, não dos sujeitos. Estes se transformam com as aprendizagens construídas durante o processo. O texto parece ser o mesmo, mas pertence àquele grupo, é do grupo e se modifica também.

Os protagonistas são os humanos que vivem um texto que os mantêm juntos, integrados, envolvidos a cada encontro que tem início, meio e fim. Ele, o texto, não é figura, nem fundo, simplesmente é. Como cada sujeito do grupo, ele está lá presente. Palpável. É o que se materializa como discurso e, portanto, tem na base as ambigüidades porque é da linguagem. Porque é dos humanos.

De Freire (1983; 1986) aprende-se que é viável e preciso viver e falar, do respeito e da crença na educação, nos grupos e em cada um do grupo. Quando se exerce a docência ou a dinamização de grupos fica a certeza da importância do diálogo para a autonomia e a autoria de pensamento; que o discurso pedagógico (como qualquer outro) é ideológico, político e histórico; que a educação envolve, também, a estética; que a educação é responsável pelo desenvolvimento social e cultural do país quando se institui o diálogo franco, mas sério e voltado para a análise da realidade na qual se está vivendo. É possível mudar sem agressão, sem medo da construção de conhecimentos, da produção que resulta do estar junto e pensando que a mudança é de cada um, mas que se faz melhor quando se está em grupo, num espaço sócio-educativo (OLIVEIRA, 1987, 1995, 1998).

Com as idéias trabalhadas até o presente estágio desta escrita acredita-se que ela esteja se configurando como uma metapsicopedagogia que, necessariamente, passa pela clínica, pela escola e vai à análise e relações de eventos sociais, históricos e culturais. O que nos auxilia, no mínimo, para a ação preventiva dos problemas de aprendizagem.



Tudo que ocorre no espaço educativo tem uma origem social, e como qualquer outro espaço social está gerado e organizado em torno de um “campo” [...] no qual as posições dos agentes participantes se definem nas relações complementares (professor / aluno, pais / filhos, etc.), como nas relações entre iguais, da mesma categoria [...] tende a reproduzir os hábitos das diferentes classes e grupos incrementando em cada um deles o que melhor possa se adequar aos seus destinos econômico ou cultural. [...] A denominada autonomia relativa que a escola goza é mais ilusão do que uma capacidade real para mudar sua lógica em profundidade. (ILLERA & ROIG, 2001, p. 309-310)

Do que concerne ao trabalho junto a grupos e instituições é preciso, ainda, acrescentar as concepções teóricas provindas da Sociologia da Educação para melhor interpretar os ‘achados’ da investigação em apreço e poder realizar propostas de intervenção com vistas às transformações desejadas.

Assim, Illera e Roig colaboram com importante ensaio sobre a teoria dos códigos de Bernstein, além de outros enfoques da Sociologia da Educação, numa colaboração à Educação do Novo Milênio, que mostra “como todo código traz em si mesmo a possibilidade de ser mudado. Inclusive para aqueles que não têm a sorte de coincidir, em suas origens e desejos com as posições dominantes e legítimas, que o próprio sistema educativo contribui para definir e manter”. (2001, p. 311)

Para suporte de entendimento maior à interpretação dos resultados da pesquisa em questão é prudente trazer-se, inicialmente, Kumar (1997, p. 94-98), que pontua “as narrativas grandiosas” da modernidade como história e progresso, verdade e liberdade, razão e revolução, ciência e industrialismo, que constituem as temáticas que abarcaram as teorias sociais dos séculos XVIII e XIX.

Em termos históricos ficam estabelecidas a Revolução Francesa e a Revolução Industrial como marcos que materializaram suas tendências e aspirações. Para o autor, essas narrativas “os pós-modernistas desejam destinar a lata do lixo da história”.

Sintetizando, através do Iluminismo e da Revolução Francesa ficou expressa a consciência moderna, porém, as transformações ocorridas naquela época favoreceram o industrialismo. Portanto, se desenvolveu a modernidade como fruto de um conjunto de condições concretas.

A situação pós-moderna pode ser identificada com o período histórico em que o *individualismo* e o *pluralismo* ficam reforçados em consequência das grandes mudanças

ocorridas no campo tecnológico e do trabalho. O que se observa na economia, por exemplo, é a transnacionalização de capitais e de produção flexível. Os movimentos sociais com base na etnia, idade, sexo, religião, ecologia, ganham e criam força em detrimento dos partidos políticos. Há também nesta pós-modernidade, a expansão dos centros urbanos que geram concentração populacional e a vivência do global articulada à valorização do que é local e específico com a correspondente valorização de vivências culturais restritas a determinadas áreas.

Do ponto de vista sociológico é inegável a relação da análise sociológica entre a educação, a atuação da escola e do educador com o que se produz, concretamente, a partir destes. De um viés sociológico com ênfase na ação educacional se produz, não somente, análise ou educação, mas o que é vital às mudanças: *a identificação de possibilidades de construções de respostas concretas para o fenômeno sócio-educacional*.

Assim, pela perspectiva de se analisar profundamente situações concretas, reconhecendo os interesses, motivações e discursos de diferentes sujeitos da pesquisa envolvidos na situação focada, o estudo de relações contraditórias permite que se avance no desvelamento da realidade que lhes é peculiar. A Pedagogia e a Psicopedagogia Institucional e Clínica concordam e consideram esta idéia: “[...] o que se evidencia hoje é uma busca de especificidade, do reconhecimento de subjetividades, dos grupos de ação e de interesses presentes na trama das relações sócioeducacionais”. (CAREGNATO, 1998, p. 21)

Na posição pós-moderna, diferentes análises consideram que a humanidade como um todo não possui finalidades comuns e, quanto à educação, que não há um conteúdo geral capaz de representar e congregar o interesse da grande maioria. Quanto à ideologia e à idéia de verdade, se entende que não existe uma verdade e sim verdades parciais, narrativas modestas com lógica, próprias e autolegitimadas, em discursos também parciais.

Basil Bernstein (1996), sociólogo inglês, talvez seja o teórico mais próximo das questões da educação tendo colaborado para o desenvolvimento da Sociologia da Educação, porém, sua obra vai além e abarca a Lingüística, a Antropologia e a Pedagogia. Ele se caracteriza mais como um teórico do estruturalismo, segundo Illera e Roig (2001).

Bernstein (1996) dirigiu seu interesse de pesquisa sobre a realidade educativa a fim de compreender e descrever como é a prática educativa mais imediata, aquela que acontece nas salas de aula e de que forma isto está relacionado com a estrutura social.

Para tanto, estudou as práticas e o sistema educativo através da relação com o conjunto social e, simultaneamente, a sua especificidade ou discurso pedagógico. Procurou as conexões no nível *micro* e as interações comunicativas dos agentes com o nível *macro*, representados pelos conceitos da teoria social.

Sua teoria dos códigos veio à luz entre 1961 e 1972, quando suas idéias ligam-se à socialização na família numa análise das relações entre ela e a educabilidade, interpretando a socialização em termos da estrutura da comunicação e formas de controle, ou seja, segundo Illera e Roig: “O objetivo da teoria dos códigos permite compreender a natureza do controle simbólico e, mais concretamente, o papel que cumpre a educação como transmissora e transformadora deste controle” (2001, p. 300).

Segundo as pesquisas de Bernstein (1996), as diferenças lingüísticas entre os alunos e alunos e professores de classe baixa e média, respectivamente, apresentam diferenças significativas. Isso fez com que ele realizasse a distinção de dois tipos distintos de fala: a fala pública e a fala privada.

No primeiro caso, com base nas entrevistas com mães e alunos do presente estudo, quase sempre, a fala se caracteriza por brevidade, simplicidade gramatical, frases sem concluir, construções sintáticas pobres, uso simples e repetitivo de conjunções. Há uma seleção individual de expressões ou de frases tradicionais que jogam papel importante no discurso. É uma linguagem com significados implícitos, com uma baixa ordem de generalidade.

Ao contrário, nas entrevistas e observações junto às professoras e estagiários, a linguagem formal foi constada e se caracterizou por uma ordem gramatical sintática segura, que regulava o que era dito, na maioria das vezes. Percebia-se o uso freqüente de preposições que indicavam relações lógicas e de contigüidade espacial e temporal, o uso freqüente de pronomes impessoais e farto simbolismo expressivo.

O código dominante na escola é o “código elaborado”, assim, o importante é a transmissão da informação relevante e a manutenção de uma ordem através de determinados valores, normas e “posicionamentos”. Na família se pode utilizar ora o código elaborado, ora o código restrito.

Segundo este autor, o que se observa é que nas famílias de poucos recursos se utiliza, espontaneamente, o código restrito, enquanto que nas famílias de classe média é usado o código elaborado de forma predominante.

Sabe-se que o código elaborado mantém uma relação com o referente do tipo universal, independente do contexto, em que se produz. No entanto, o código restrito mantém uma relação particularizada, local e dependente do contexto. Sua aquisição provém dos meios educativos: familiar e escolar.

A socialização familiar é a mais importante, pois incide no sujeito desde muito cedo e o marca profundamente. É na família que se aprende um código e uma maneira determinada de se orientar na vida (que Bernstein chama de orientação ao significado) – a criança é influenciada por aquilo que o código indica como sendo importante e significativo, segundo o ambiente que a rodeia.

Assim, para Illera e Roig (2001, p. 302), quando o aluno chega à escola é *possível que algumas partes do código e as orientações relativas ao significado aprendido se rompam podendo produzir-se uma (des)contextualização seguida de uma nova contextualização.*

Com base nas observações em sala de aula desta investigação foi possível perceber que nesse processo o aluno se vê obrigado a se confrontar com novas experiências num nível mais abstrato e geral. Isso leva à criação de um novo código e novos significados que podem diferir daqueles do âmbito familiar, comprovando que é preciso um grande esforço ligado a (re)contextualização quando ele chega à escola. E isso se constitui numa primeira e grande barreira, principalmente àqueles que têm origem nas comunidades carentes e marginalizadas.

Na trajetória teórica de Bernstein acontece, também, a análise dos níveis macro-sociológicos (o Estado e a sociedade), além da análise micro-sociológica (a família e a escola). Teoricamente, isso representa um aumento de complexidade teórica que se traduziu pelo estudo da transformação de códigos sociolinguísticos em códigos educativos; da passagem de um tratamento descritivo da família e da escola à análise das funções de produção e reprodução cultural; da inclusão da escola num campo de produção e reprodução do discurso – o campo do controle simbólico; da análise do poder como produtor e reprodutor da cultura.

Esse aspecto estudado por Bernstein trata de como se distribui o poder e como se traduz o controle no processo de transmissão cultural. Isso faz com que cada sujeito fique posicionado em uma classe e que cada classe, por sua vez, marque sua relação com as demais.

Assim, o discurso pedagógico constitui-se num dispositivo de reprodução de formas de consciência específicas através da produção de algumas regras que determinam relações sociais delimitadas entre duas categorias “os transmissores” e “os adquirentes”.

O discurso pedagógico é a base para a geração de textos e práticas educativas (re)contextualizados. Possui duas ordens constitutivas: - o discurso instrucional que regula a transmissão de competências e habilidades especializadas e, - o discurso regulativo que regulariza a forma como se constrói uma ordem, uma relação e uma identidade social.

Para Bernstein, de acordo com Durkheim, “as mentes individuais não podem entrar em contato e se comunicar a não ser saindo fora delas e elas se comunicam apenas por meio de signos que expressam seus estados internos” (1996, p. 295). Logo, Bernstein considera o autor citado e acrescenta: “[...] o dispositivo pedagógico oficial politiza o signo”.

A institucionalização dos princípios e das regras que estruturam, integram e especializam o tempo, o espaço e o discurso no contexto de reprodução, faz parte do discurso pedagógico e se traduz na prática pedagógica que tem a ver com procedimentos e estratégias que regulam a interação dos sujeitos na escola.

A prática pedagógica possui também componentes instrucionais e regulativos. Assim, o discurso da escola se faz da e na relação entre os diferentes agentes que fazem parte do processo de aprender e ensinar. Quando a relação é forte, sem participação, propicia uma modalidade posicional. Quando é débil gera uma modalidade pessoal. No primeiro caso, há uma hierarquia na qual cada aluno ocupa uma posição determinada pelo próprio status, ou seja, as decisões são tomadas sempre pelo docente, não há reciprocidade nas relações e o controle se faz sobre as conseqüências. Na segunda situação, a hierarquização tende a ser implícita e o controle se baseia na negociação e na participação.

Finalizando, com base em Illera e Roig existem relações entre o discurso instrucional e o discurso regulativo. As interregulações pressupõem que a regulação da transmissão/aquisição do conhecimento está imersa na transmissão/aquisição de uma ordem, relação e identidades específicas. “O que se pode pontuar como as regras e os

princípios do discurso instrucional, reguladoras das práticas instrucionais, analisadas com referência aos princípios e regras do discurso regulativo” (2001, p.304).

Dentre muitos estudos sobre os códigos sócio-educativos e as concepções sobre a reprodução cultural que seguiram investigando questões ligadas à Educação, há outra percepção de como pensar os fenômenos ideológicos, uma vez que existem instituições específicas de aparato de estado encarregadas de manter a coesão social. Estes podem ser referidos como um aparato de estado repressivo (exército e polícia), mas também um aparato ideológico de estado encarregado de inculcar, introduzir, fomentar ideologia, ou seja, de oferecer uma representação do social coerente e isenta de lutas sociais e relações de dominação. Aí estão a família, a escola, as igrejas e os meios de comunicação. Esses são preponderantes, uns ou outros, em diferentes momentos históricos.

Logo, a escola pode deixar de ser uma entidade unificadora para ser uma máquina segregadora dos indivíduos, o que fica demonstrado no fato de que a maioria dos indivíduos não consegue seguir todo o itinerário que a escola oferece.

Berstein, por meio de seu modelo teórico, ultrapassa o anteriormente exposto porque pontua que a escola pode incluir, como parte de sua prática (re)contextualizadora, discursos da família, da comunidade, das relações vividas no grupo de colegas do adquirente visando o controle social para tornar seu próprio discurso regulativo mais eficaz, porém, salienta que “[...] inversamente, a família, a comunidade, as relações no grupo de colegas podem exercer sua própria influência sobre o campo (re) contextualizador da escola e, dessa forma, afetar a prática dessa última” (1996, p.277-279).

Os aspectos abordados nesta interpretação de resultados, em sua maioria, propiciam maior entendimento sobre muitas questões e contempla, também, as dificuldades dos educadores em lidar com situações difíceis, simbólicas e inconscientes, presentificadas nas projeções com relação ao “não-aprender”.

Pelo significado aderido que se derrama, viscosamente, pelos eventos tristes, testemunhados durante a pesquisa, tomou-se a decisão de expor alguns desses casos neste espaço. Estes fatos estão ligados à agressão, ao descontrole, ao abandono de alunos e professores, dentro e fora da sala de aula. A seguir apresentam-se recortes de entrevistas e de histórias de alunos, mães e professores.

## **Alunos**

→ Título: “O melhor skatista do mundo”

→ História: *O cara andando de skate. Tá aprendendo sozinho. Cada um aprende uma coisa sozinho. Era uma vez o Márcio aprendendo a andar de skate sozinho e um dia a mãe dele atrapalhou ele e mandou ele fazer um favor pra ela: ir no armazém buscar pão, mortadela, margarina e queijo e ele voltou de bicicleta. O skate ele deixava guardado e só andava quando ia treinar no parque Marinha. E acabou. Ele foi feliz para sempre. (com intervenção segue o discurso.) Ficou irritado porque tinha um torneio sábado e ele não sabia muito. Chegou o torneio e ele não pode ir, a mãe dele sempre atrapalhava ele. Teve um dia que ele fugiu para ir no torneio, a mãe acordou para mandar ele ir no bar e ele não tava. Aí ele ganhou o torneio. Ganhou um dinheirão e não voltou para casa. A mãe dele viu ele na TV e ficou procurando. Ele foi morar no Morro da Cruz e viveu feliz para sempre. (por intervenção) O pai dele morreu.*

→ Título: “O menino sozinho”

→ História: *Era um menino que morava sozinho e ele recebia Bolsa Família e ele comprou uma televisão, um quarto, um skate e uma cama. Tinha tudo que precisa em casa. Estudava na 5ª série. Sai para jogar bola com os amigos dele. Deixa a casa trancada por causa dos ladrões que podiam roubar e ele tinha uma televisão de plasma. Vai ser jogador de bola. (futebol?)*

## **Outras Histórias**

- *João e Maria começam de dia para a noite, trabalhando no sábado. De segunda até sexta vão para a escola aprender alguma coisa para ser alguém na vida. Os dois iam juntos pelo deserto, pelo meio do mato e iam para a escola. E depois de sair da escola iam ajudar a mãe-pássaro a alimentar seus filhotes. (aluno que acompanha diariamente sua mãe no trabalho como catador de lixo).*
- *Os pais estão dormindo e o menino está andando de carro. Os pais ficam só dormindo. O menino cai do carro, mas não acontece nada com ele. Na casa mora a mãe, o tio, o filho. O tio dorme com a mãe. (aluno que a mãe e o pai usavam drogas, mesmo durante a gravidez; o pai cumpre pena por assalto há quinze anos; o tio é companheiro atual da mãe)*

- *Era uma vez a família do X. Eles vieram pintar a escola porque estava suja, descascada. Feia. Os pais do X acharam bom pintar a escola porque os pais precisam deixar mais limpa para as crianças. O X e seus pais acreditam que é importante ajudar a escola. (aluno com sérios problemas neurológicos e psicopedagógicos)*

→ Título: “A família desajeitada”

*Avô- Zé, 40 anos, capina na roça, tira leite de vaca e cuida de galinha; Avó- 45 anos, cozinheira do restaurante; Filha- 35 anos, trabalha no computador; Pai- 38 anos, mecânico; Filho- 18 anos, faculdade; Bebê- 1 ano, não tem pai.*

→ História: *Eles estão descansando. O vô diz: - Como está a escola? E o neto responde: - Está bem, tem uns meninos querendo brigar. As professoras disseram para não fazer. O vô diz: -Vou trabalhar muito. O pai responde: - Os carros estão velhos e eu tenho que arrumar. Houve discussão sobre o trabalho. Foram todos trabalhar.*

→ Título: *Foi um casamento lindo?*

→ História: *Era uma vez uma mulher da minha rua que se encontrou com um homem e daí ela foi num baile e conversavam. Daí, eles dois ficaram juntos. Foram pra um hotel e ficaram juntos.*

*Depois foram pra casa, ele foi embora e ela ficou. Eram namorados.*

*Mais tarde ela convidou ele para ir na casa dela e lá os filhos dela conheceram o namorado dela.*

*Casaram-se e depois do casamento foram pra casa dela.*

*Ele tinha dois filhos e ela tinha um. Depois, nasceram mais um, ao todo eles têm quatro filhos.*

## **Mães**

- *Frente ao pai ele ficou com medo de falar que queria ir embora. Depois, a conselheira arrumou tudo, do Conselho Tutelar. Ela foi, conversou e ele disse que queria ir comigo. Ele estava atirado na rua. Ficava até de manhã. Ninguém se interessava por ele. Amanhecia na rua. Por causa disso, era muito rebelde. Não aprende porque é preguiçoso... Pega fácil, é inteligente [...] se alfabetizou normal...*
- *Eu cato lixo nos apartamentos e ganho muita coisa. Não vou pra longe por causa dos pequenos. Ali perto, qualquer coisa eles me chamam. Quando eu fiquei doente, eu parei de tomar pílula. Mas eu incho. Me faz mal. E os remédios que eu tomava, não dava. Quando eu tinha quatro filhos eu quis fazer a laqueadura, mas os médicos não deixaram porque eu era muito nova. Hoje eu tenho quarenta e dois anos e tenho medo de*



*engravidar. Tenho doze filhos. E crio sozinha. Os mais velhos já casaram e ajudam eu a criar os mais novos. Quando eu preciso, minha filha ajuda. Também, ela estudou até a quinta série!*

- *Não sei se ele é meio lento, meio devagar, o porquê disso eu não sei. Não sei, porque a gente está tão bem agora. A gente estava separado do pai dele, mas agora está todo mundo junto. Estou até de bebê novo. Tá tudo bem... Não sei, por quê? Acho que do ano passado para cá não vai estar refletindo a separação. Então, teria que ter repetido no ano passado quando eu não estava com o pai dele.*
- *Tenho quatro filhos e mais três que eu adotei. São filhos da minha prima que morreu em novembro e a mãe dela em dezembro de 2006. Agora, são sete crianças.*

### **Professoras**

- *Aprender é mais amplo, é construir, é se dar conta, se apropriar, descobrir, ter aquele estalo. Ensinar é informar, transferir. O professor precisa trabalhar com a experiência, com projeto, mais concreto, cuidar que tenha seqüência, que tenha motivação. A melhor coisa é trabalhar com projeto, com cadência, com uma linha condutora para não ficar solto como uma idéia no ar. O aluno vai estudando o porquê de cada coisa, onde vai chegar, vai integrando. Ele vai participando, se apropriando. As séries todas podem trabalhar juntas. Depois, cada professor faz como achar melhor. Pode até terminar diferente. Tudo que se pode fazer a gente vai tentar realizar. O ideal do projeto é que se consiga 100%, mas nem sempre é possível. Porém, é bom porque alguns se chega a realizar muitas atividades que dão significado. Outros, nem tanto. E outros se precisa mudar, não está adequado àquela turma. Muda-se, se dá outro rumo. O professor faz o melhor que pode (professora que não quis – ou não pôde? – continuar na pesquisa).*
- *Ele está totalmente perdido. O conteúdo não acompanha, no final da tarefa (geral para todos) pergunta como se faz a atividade, enquanto a classe já está muito mais à frente, praticamente, finalizando-a. Está mal cuidado, vem sujo. A mãe nunca falou no pai que está em casa com o pé pisado. Ela tem que vir para entrevista contigo, vou mandar bilhete na segunda-feira. Ele diz que não lê, que não sabe nada, que não faz porque não lê. Faltou muito ultimamente. Acho que a mãe não cuida de crianças como ele te falou. Ela cuida de parentes que encheram a casa. Moram na Vila do Chocolatão.*
- *Com o aluno que não aprende é bom perguntar por que ele não aprende. Ele tem que ser livre para dizer que é porque eu não sei ensinar. Até ele poder dizer, botar para fora.*

- *Tem muita carência na nossa escola. O que ele traz de casa e o que não traz. As carências deles são as nossas também. As dificuldades deles são as nossas.*
- *Pegar o professor e tirar a idéia de que tudo é difícil. Não tem isso, mas tem aquilo. O aluno é fraco. O dinheiro é importante, se não está satisfeita com ele procura algo paralelo para completar a tua renda, para não poupar o teu trabalho. Ganho pouco, faço pouco. Como? Fico no Estado porque tenho o IPE e vivo do outro?*
- *[...] é muito complicado, o aluno acaba sendo excluído na sala de aula. Claro! Trinta e dois alunos, onde 3 ou 4 com dificuldade de aprendizagem, é difícil o professor parar e dar atenção àqueles com problema de aprendizagem.*
- *O aluno bom é que é o foco. O aluno com problema não vai aprender mesmo.*
- *O que ocorre com o aluno que aprende? É maravilhoso. É o ideal. Bom que todos aprendessem. Um tem facilidade, é estimulado. É essencial a participação da família. Aquele aluno que tem acompanhamento dos pais tu vê a diferença, é o reflexo dos pais. Os pais caminham junto. Às vezes não é o aluno, é o contexto, é o histórico familiar. Mas, às vezes, eles chegam em casa e têm que trabalhar, catar lixo, ele vai para casa trabalhar. No outro dia ele pega o caderno e vem para a escola. E quando e como eu vou cobrar de uma criança assim? O que eu vou fazer em quatro horas? É claro, não existe estímulo. O que eu faço se o pai é analfabeto? Mesmo que se passe a importância do estudo... É bem complicado.*
- *É importante a valorização do professor. Troca de sugestões de atividades entre colegas da mesma série. Este é o primeiro ano que se fez o projeto da implantação do primeiro ano, mas a gente não sabe se está bem. Eu vou indo... Não se sabe se está bom. A professora da pré-escola, a da primeira série e eu fizemos, montamos os conteúdos, o projeto. Se ele não der, não faz mal, porque eles não vão rodar, repetir. Na pré-escola eu já ia além, alfabetizava. Mas eu não me sinto pronta. Qual é maneira melhor de alfabetizar? Tenho 22 anos de experiência e fico preocupada. Eu me sinto muito solta. Preciso toda ajuda nesse momento. Me chateio com o “não-aprender”? A gente, às vezes, vem com boas idéias e se esbarra nos que não aprendem, que têm dificuldades. A gente tem expectativas e se fica frustrada com coisas novas. A gente grita com a criança. Fica-se frustrada. Antes, eu num turno ficava na pré-escola e noutro numa quinta, sétima, terceira, todas. Quase todas eu lecionei.*

- *Então, a instituição escola é a única que sobreviveu a tudo. A família está totalmente desequilibrada. Os fundos sociais não são todos que atingem. Então ela sobrevive a tudo. Aonde se vai tem uma escola e o professor, por mais marginalizado que esteja, ele ainda é um ponto de referência. Apesar de tudo que existe de dificuldades.*

- *[...] eu tento puxar aquele aluno pra junto de mim, para sondar o que ele não está conseguindo, dentro do possível, porque as turmas são grandes e não dá para todo dia ficar atendendo, pesquisando o que o 'fulaninho' tem.*

- *Para melhorar a escola acho que é preciso mais amor. Hoje para ser contratado como professora é via Internet, ou com a portaria. Não existe mais a conversa. Quando chamam para entrevista com uns duzentos eles nem querem saber de nós.*

#### **Pesquisadora (recorte de uma observação)**

*[...] Quando eu estava na recepção aguardando, chegam a estagiária e a professora da classe, esta última descontrolada, transfigurada e aos gritos, dizendo aos três alunos que eles ficariam ali porque tinham perturbado a aula de Educação Física (nesta observação, a prof. estagiária realizava uma avaliação do trabalho do bimestre, enquanto três alunos perturbavam profundamente a avaliação – corriam, gritavam, agrediam com palavras e fisicamente os colegas que pediam para cooperarem). Então, conforme combináramos, sentamos e começamos a conversar sobre o **M**, na sala da O.E. Em síntese, sua opinião a respeito do aluno é a seguinte: “**M** é esperto, irrita-se facilmente. Quando está bem, ele fica legal na aula e quando não está legal, fica brabo, faz arte e se faz de bobo, esconde que foi ele quem fez. Na maioria das vezes, não obedece. Seus colegas (os dois alunos que mais perturbavam a avaliação) fazem o que **M** planeja. **M** é o cabeça. Quando não gosta da atividade, não faz’. Questionada sobre o comportamento dos alunos disse ser normal. Enquanto conversávamos, com a porta entreaberta, os três alunos jogavam-se contra as paredes. Não diziam nada, não se olhavam. Pareciam muito perturbados. O que acontecia, parecia um auto-flagelo (coletivo).*

*Ao término da entrevista, os demais alunos da escola se organizavam no pátio da escola. Lá aconteceria o ensaio das atividades planejadas para comemorar o Dia das Mães do qual participariam, também, **M** e seus dois colegas.*

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Da obra *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*, organizada por Isabel Alarcão (2001), confirma-se que existe um profundo descompasso entre escola e sociedade.

Argumenta essa autora que a interação entre ambas é necessária e precisa ser redimensionada por uma mudança de paradigma. Segundo a autora, há de se pensar a escola e em seus agentes considerando a vida que nela se vive: analisando os sucessos e os fracassos, as frustrações e as realizações, o saber e o conhecer construídos, o ser e o fazer desenvolvidos no cotidiano institucional.

Em relação à qualidade da Educação, Alarcão (2001, p.16) afirma que “(...) após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade deles espera e das quais necessita”. Refere, também: “O cansaço e o desânimo dos professores, ocasionando sentimentos de solidão e desamparo por parte dos dirigentes, comunidade e governos”.

Ressalta, entretanto, que existem algumas escolas com um projeto pedagógico próprio, coerente e impulsionador. Enfatiza Alarcão, ainda, sobre a necessidade de conceber-se a escola como um espaço, um tempo e um contexto: espaço de convívio prazeroso e inovador; tempo de a curiosidade ser aguçada, competências serem desenvolvidas e aplicadas; contexto de um trabalho preventivo que, como um lugar, um tempo e um contexto, é vida e organização. Como pensá-la e discuti-la? Como fazer para mudá-la? O que considerar?

As pessoas constituem, para Alarcão (2001), o motivo maior da existência da escola. Ela afirma que os pilares de uma organização escolar dinâmica, responsável e humana traduzem-se por liderança, visão, diálogo, pensamento e ação.

A autora recomenda que a escola necessita ter um projeto educativo próprio e conscientizar-se de que, sem deixar de ser local, ela é universal. Sua ênfase recai no objetivo de educar para o exercício da cidadania, lembrando a necessidade de se buscar a articulação entre as questões políticas, administrativas, curriculares e pedagógicas.

Considera que, como ator de primeiro plano, o professor deve ser um eterno aprendiz e a escola qualificante para aqueles que nela trabalham. Logo, pontua o caminho à profissionalidade, através da conscientização do poder e da responsabilidade, em termos individuais e coletivos, do professor.

Lembra que se impõe a busca de um olhar multidimensional e de uma atitude investigativa *na, sobre e para* ação. Sugere, ainda, que o alcance do reconhecimento da importância da escola só se dá quando este é o resultado da co-construção reflexiva de sua missão. Portanto, a escola deve ser vivida como sistema aberto, em permanente interação com a cultura e o ambiente.

A escola, assim concebida, pensa-se no presente para se projetar no futuro e envolve todos os agentes na definição e execução de seu projeto e na avaliação de sua qualidade educativa.

Sugere que ela adote uma postura de abertura à comunidade exterior e com ela dialogue, porque é um organismo vivo. Criada pelo pensamento e pela prática reflexivos, valorizando o desejo de compreender a razão de ser de sua existência, as características de sua identidade e as potencialidades que detém.

Segundo José Tavares, a escola reflexiva pressupõe, tem na base, uma “comunidade de sujeitos na qual o desenvolvimento das relações pessoais, no seu sentido mais autêntico e genuíno, deverá estar no centro das atitudes, dos conhecimentos e da comunicação”. (2001, p. 31)

As relações interpessoais numa escola reflexiva, segundo o autor, são observadas através de atributos, tais como: reciprocidade com envolvimento integral (racional, afetivo, emocional) dos sujeitos implicados na relação e esta tem de processar-se dialogicamente; dialecicidade, porque as pessoas envolvidas na relação devem entregar-se positiva e incondicionalmente, porém, sem se fundirem, se reduzirem ou se anularem; triadicidade pelo equilíbrio nas relações interpessoais, desde que haja uma sólida função simbólica, o que permitirá ao indivíduo compreender as situações problemáticas e as perturbações próprias do comportamento humano e buscar soluções para o seu (re)equilíbrio. É poder ser e se fazer na e da cultura; autenticidade nas relações interpessoais, para que estas sejam verdadeiras e responsáveis; justiça pela aceitação dos encontros e desencontros que advêm das relações interpessoais.

Tavares afirma que, na sociedade emergente, as escolas deverão ocupar uma função especial de serem reflexivas e capazes de dar resposta mais eficaz e de qualidade, melhorando as relações pessoais e sociais e ajudando as pessoas a lidarem com os seus diversos espaços de vida. Assim, segundo este autor, a pessoalidade, a flexibilidade, a flexibilidade e a resiliência<sup>6</sup> são os vetores dessa “nova sociedade” que se pretende seja compreensiva, tolerante, solidária, livre, democrática e humana, principalmente para sanar as situações de riscos que a escola atual comporta.

Reitero o escrito no início da interpretação e triangulação dos dados deste estudo, para ratificar a sugestão do *modus operandi* que se deve realizar junto à instituição por meio de uma intervenção com base num processo grupal. Com base na sensibilização, no emergir, desenvolver e disponibilizar as forças criadoras do ego dos participantes, com vistas à prevenção de saúde mental, ao desenvolvimento sociocultural da comunidade escolar e, conseqüentemente, à qualidade pedagógica da escola, conforme também preconizam os dois últimos autores citados.

Concluindo, a presente pesquisa parece ter atingido seus objetivos, uma vez que foi possível desenvolver o estudo de motivações e significados que o “não-aprender” abarca e exige e pela riqueza de oportunidades que proporcionou a sua autora. Essa riqueza deu-se pela imersão nas evidências dos dados obtidos através da fala dos sujeitos, das produções gestuais, dos silêncios, das dúvidas, das fotos, do processo de avaliação psicopedagógica, das gravações, do vivido, sentido e pensado sobre a grande experiência que foi a de poder realizar a investigação e, depois, a escrita sobre esta.

Sem dúvida, isso remete ao *saber-se em falta* e que aqui se vivificou como *voto* de preenche-la. Não pela sua concretude que é preciso evitar, porque são necessárias as trocas para se continuar questionando, pesquisando, construindo, aprendendo e ensinando, querendo e desejando.

---

<sup>6</sup> Resiliência; Resiliente: termo utilizado para dar sentido de rápida capacidade de recuperação. Trata-se do saber e poder adaptar-se às mudanças como quando se possui elasticidade ou uma grande capacidade de recuperação ao estado original, porque o sujeito fica enriquecido pela experiência e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, Camila Araújo – **Oligotimia ou Oligofrenia: a importância do Diagnóstico Diferencial na Psicopedagogia**. 2005. 74 f. Trabalho de Conclusão (Graduação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Curso de Graduação em Psicopedagogia, Porto Alegre, 2005.
- BATRO, Antonio M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação de Discurso Pedagógico: Classe, códigos e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- BRUNER, Jerome. **Atos de Significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de mutação: A ciência, a sociedade e a cultura emergente**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CAREGNATO, Célia Elizabete. Pós-moderno e EDUCAÇÃO: perspectivas sociológicas. **Revista Ciências & Letras**, Porto Alegre, n°. 23/24, p. 15-26. 1998.
- CEGALLA, Domingos P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Nacional, 2002.
- KRECH, David. & CRUCHFIELD, Richard S. **Elementos de Psicologia**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1980.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Educação/Um tesouro a Descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC - UNESCO, 2003.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- DUNST, C. e TRIVETTE, C. Aims and Principles of Family Support Programs. In: Dunst, C.; Trivette, C. & Deal, A. **Supporting and Strengthening Families: Methods, Strategies and Practices**. Cambridge: Brookline Books, 1994.
- ECKMAN, P. & FREISSEN, W. (1969). Origen, uso y codificación. Bases para cinco categorías de conducta no verbal. In: VERÓN, E. **Lenguaje y comunicación social**. Buenos Aires: Nova Vision, 1969.

ENGERS, M. E. A. (Org.). **Paradigmas e Metodologia de Pesquisa em Educação: Notas para reflexão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994/2000.

\_\_\_\_\_. **Paradigmas de Pesquisa e Construção do Conhecimento na Realidade Educacional**. Porto Alegre: EDIPUCRS. Ano XXII, n. 38, jun. 1999.

\_\_\_\_\_. O ato de ler e escrever e o alfabetizador eficaz. **Letras de Hoje**. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.27, n.4, p. 85-98, 1987.

\_\_\_\_\_. **O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia de ensino**. 1987. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

\_\_\_\_\_. A epistemologia da prática reflexiva e a pedagogia do tato no cotidiano escolar: um estudo realizado nas classes iniciais de escolas públicas de Porto Alegre. In: CASTRO, Maria Luz Sisson; WERLE, Flavia Obino. **Educação comparada na perspectiva da globalização e autonomia**. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem: Representações e Vivências de Professores. IN MOREIRA, MELLO e CASTRO (Orgs). **Pedagogia Universitária - Campo do Doconhecimeto em Construção**. Cruz Alta: UNICRUZ/ RIES, 2005, p.203-234, 2005.

\_\_\_\_\_. A Epistemologia da Prática Reflexiva e a Pedagogia do Tato no Cotidiano Escolar: um estudo nas classes iniciais de escolas públicas de Porto Alegre. In: CASTRO, M. S. (Org.). **Educação Comparada na Perspectiva da Globalização e Autonomia**. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. p. 289-303.

\_\_\_\_\_. Ensinar/Aprender e Empreender: desafios e competências para o Ensino Superior. In: ENGERS & MAROSINI (Org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 23-29.

ESTEVE, José M. **A terceira Revolução Educacional: A educação na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Moderna, 2004.

GUEDES, Tereza. **Ensinar a Poesia**. Lisboa: Editora Asa, 1995.

FAGES, Jean Baptista. **Para Compreender a Lacan**. Buenos Aires: Amarrortu, 1979.

FERNÁNDEZ, Alicia. **La Inteligência Atrapada**. Buenos Aires: Nueva Vision, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Saber em Jogo: A Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERREIRO, E & PALACIOS, M. **Os processos da leitura e da escrita: novas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 14. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARDNER, Howard. **Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de Identidade? IN: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOHMAN, M. et al. **A criança em ação**. Lisboa: Kalouste Gulbenkian, 1984.

ILLERA, J. L. R.; ROIG, A. E. Basil Bernstein y la Sociología de la Educación. In: TRILLA, J. **El Legado Pedagógico Del Siglo XX Para La Escuela Del Siglo XXI**. Barcelona: GRAÓ, cap. 1, 2001.

KAMII, Constance. **A prova da Dicotomia (polígrafo)**. Trad. Ely Campos. (s.d.). 10 p. Tradução de: Le développement de la classification du preopérateur formel. Cours de Mme. Kamii - Bases de l'éducation préscolaire. Genève: [s.n.], 1980.

KETZER, Solange Medina. Pela Valorização do Gênero Poético: leitura e rede de significados. In: PEREIRA, Vera Wannmacher (Org.) **Aprendizado da Leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

KUMAR, K. **Da Sociedade Pós-Industrial à Pós-Moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LACAN, Jacques. **O seminário: livro I – Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LA ROSA, Jorge. (Org.) **Motivação e Aprendizagem**. In: **Psicologia e Educação: O Significado do Aprender**. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias de Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

\_\_\_\_\_. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Crepúsculo do Dever**. Portugal: Dom Quixote, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de Neuropsicologia**. São Paulo/Rio de Janeiro: 1979.

\_\_\_\_\_. **Curso de Psicologia Geral**. V. 3; 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MACLEAN, P. D. The Triune Brain. In SMITH, F. O., (Org). **The Neuroscience, second study program**. Nova York: Rockefeller University Press, 1970.

MARINA, J. A. **Teoria de la inteligencia criadora**. Barcelona: Anagrama, 1993.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à Psicologia do Ser**. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Motivation and Personality**. New York: Harper & Row, 1970.

\_\_\_\_\_. **Motivacion y Personalidad**. Madrid: Diaz de Santos S.A., 1991.

MIJOLLA, Alain de. **Dicionário Internacional da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio de Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1998.

MONTEAGUDO, J. González. John Dewey y la Pedagogía Progresista. In: TRILLA, J. **El Legado Pedagógico Del Siglo XX Para La Escuela Del Siglo XXI**. Cap. 1, Barcelona: GRAÓ, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papyrus, 2004.

MORIN, Edgar. **O problema epistemológico da complexidade**. Portugal: Europa-América, 1996.

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 8 ed., 10. ed., São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003/2005.

\_\_\_\_\_. **O Método V: A humanidade da humanidade / A identidade humana.** Porto Alegre: Sulina, 2002.

MORIN, Edgar. **Cabeça Bem-Feita:** repensar a reforma/reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Método III:** Conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MOSQUERA, Juan M; STOBÄUS, Claus D. Personalidade Saudável e Relações Interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor.** 4. ed., Poto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 91-107.

\_\_\_\_\_. Auto-Imagem, Auto-estima e Auto-realização na Universidade. In: ENRICONE, Délcia. **A docência na Educação Superior:** Sete Olhares. Porto Alegre: Evangraf, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar la Educación: las contribuciones de Vigotsky. In: **Piaget. Vigotsky:** contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós, 1996.

OLIVEIRA, Vanda Spieker de. A Família como Matriz das Modalidades de Aprendizagem. In: Franceschini, I.S. (Org) **Família e Aprendizagem:** uma relação necessária. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2006 b.

\_\_\_\_\_; FELIX, Daniela C. **Contribuições Neuropsicológicas à Educação.** 2006. Trabalho apresentado como requisito na disciplina de Neuropsicopedagogia, Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2006 c.

\_\_\_\_\_; MONIZ, D.F. **Garotos Tevé.** Porto Alegre: Edições Tababara, 1969.

\_\_\_\_\_. Atendimento escolar previne doença futura. Reportagem sobre trabalho apresentado no Congresso: Psicopatologia Infante/Juvenil – Estratégias de Prevenção. **Jornal do Brasil.** Rio de Janeiro, Jul., 1972.

\_\_\_\_\_; ZANIOL, Luiza. **Conversando também se aprende.** São Paulo: Base Editorial, 1987.

\_\_\_\_\_. Grupos de Sensibilização e Criatividade – da psicanálise à ação pedagógica. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental.** Curitiba: [s.n.], 1978.

\_\_\_\_\_. Grupos de Sensibilização e Criatividade – GSC Psicopedagogia Preventiva. In: **Anais do V Congresso Argentino de Psicologia Social y Política:** Drogadicción y Violência. Buenos Aires: [s.n.], sept. 1987.

\_\_\_\_\_. Grupos de Sensibilização e Criatividade – da psicanálise à ação pedagógica. In: PABST, M.A. (Org). **Psicomotricidade objeto/espaco/tempo.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1988.

\_\_\_\_\_. Psicóloga Pesquisa Crianças até 13 Anos. **Zero Hora**. Porto Alegre, Ago., 1987.

\_\_\_\_\_. **Grupos de Sensibilização e Criatividade/GSC: Prevenção em Saúde Mental e Desenvolvimento Sociocultural**. 1995. 226 f. Relatório de Pesquisa – Comunicação Interna – Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica – CPOP, Porto Alegre, 1995.

\_\_\_\_\_. Estudos de Casos: A Importância da Caixa Lúdica Psicopedagógica para o Diagnóstico de Sujeitos com Problemas de Aprendizagem. In: **Mostra do XIV Encontro Estadual de Trabalhos de Estudantes de Psicopedagogia / Aprendizagem na Sociedade da Informação**. Porto Alegre: [s.n.], Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Estudos de Casos: A Importância da Caixa Lúdica Psicopedagógica para o Diagnóstico de Sujeitos com Problemas de Aprendizagem**. 1980/2007. Relatório Final de Pesquisa – Centro de Pesquisa e Orientação Psicopedagógica – CPOP, Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. Um pouco da História da Psicopedagogia: espaço/tempo e o inconsciente. **Revista Ciências & Letras/ FAPA**, Porto Alegre, n. 23/24, p. 321-327, 1998.

\_\_\_\_\_. Epistemologia Genética de Jean Piaget. In: ARGENTI, P.W. (Org). **A Formação em Psicopedagogia nas Abordagens Clínica e Institucional: uma construção teórico-prática**. Novo Hamburgo: Feevale, 2001.

\_\_\_\_\_. Bases para a construção de estratégias de Intervenção Psicopedagógica – da epistemologia genética de Jean Piaget. In: WOLFFENBÜTELL, P. (Org). **Psicopedagogia: Teoria e Prática em Discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

\_\_\_\_\_. Estudo da Representação da Construção do espaço, das Temáticas e da Narrativa através do Desenho. In: WOLFFENBÜTELL, P. (Org). **Psicopedagogia: Teoria e Prática em Discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

\_\_\_\_\_. **Estudo da Representação da Construção das Relações Espaciais, Temáticas e Narrativas através do Desenho Espontâneo de Crianças e Adolescentes de Sete Municípios do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil**. 2003. Relatório de Pesquisa, CPOP: Porto Alegre, Brasil e Foundation Archives Jean Piaget: Genebra, Suíça. 2006 a.

\_\_\_\_\_. O Desenho Espontâneo como Forma de Expressão e Representação do Espaço em Crianças e Adolescentes. **Revista Ciências & Letras/FAPA**, Porto Alegre, v. 1, p. 153-170, 2004.

OLIVEIRO, M. Elena Coviella de; PALACIOS, Cristina Vander Kooy. **Test Pareja Educativa – El objeto de Aprendizaje como medio para detectar la relacion vincular latente in Aprendizaje Hoy – ano VI, nº10 – octubre,1990**.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2001.

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

\_\_\_\_\_. **Função da Ignorância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade e Objetividade: relação entre Desejo e Conhecimento**. São Paulo: Centro de Estudos Educacionais/CEVEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **La Gênese Del Inconsciente**. Buenos Aires: Nora Visión, 1979.

PARENTE, Sonia Maria B. A (Org.). **Encontros com Sara Pain**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, Gilson Almeida. O professor e seu processo de construção e (re)construção identitária. In: **Seminário Nacional de Pedagogia Universitária/PUCRS**. Porto Alegre: Anais – Aprendizagem na Educação Superior, 2006.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. In: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. Problemas de Psicologia Genética. In: **Os pensadores**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

\_\_\_\_\_; INHELDER, Barbel. **Representação do Espaço na Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: A nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA FILHO, João Bernardes da. **Física e Psicologia**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ROSENFELD, Israel. **A Invenção de Memória**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

RUDINESCO, Elizabeth; PLON, Michel. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

SCHÜLER, Donaldo. **Heráclito e seu (dis)curso**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2001.

SCHULTZ, D. P; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SOLER, Colette. **O Que Lacan Dizia das Mulheres**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

SILVA, Tadeu da Silva et al. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAKE, R.E. **Investigación com estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

SZÉKELY, Bela. **Los Tests**. 1ª Parte, Buenos Aires: Editorial KAPELUSZ & CÍA, 1948.

TAVARES, José. Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**, Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YUNES, Mônica; RECTOR, Eliana. **Manual da semântica lingüística e filologia**. Rio de Janeiro: Ao livro técnico indústria e comércio, 1980.

FIG. 1 Fonte: OLIVEIRA, Maria Aparecida. **Neurologia I e II**. Canoas: ULBRA, 1998.

WEB: Figuras: 2; 3; 4; 5 – (consulta realizada em maio de 2006)

**ANEXOS**

## ANEXO A – ROTEIRO PARA ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

### Entrevista semi-estruturada para coleta de dados junto às professoras

1. Como você percebe os alunos com problemas de aprendizagem?
2. Com base na sua experiência de professora em classes de alunos dos Anos Iniciais, que significado você dá ao “não-aprender” quando ocorre com alguns deles?
3. Qual a compreensão que você tem quando o aluno “não-aprende”?
4. Como e quando você percebe que um aluno “não-aprende”? Quando percebe que o aluno “não-aprende”, o que você faz?
5. O que se pode aprender com os alunos que “não-aprendem”?
6. O que ocorre com o aluno que aprende?
7. Como você percebe, compreende *o aprender e o ensinar*?
8. Se você resolvesse (pudesse) transformar a escola, o que você mudaria?

### Entrevista semi-estruturada junto às mães dos alunos com problema de aprendizagem

1. Porque você acha que seu filho/a tem problema de aprendizagem?
2. O que você sente e pensa sobre essa situação?
3. Para você, o que significa o “não-aprender” do seu filho/a?
4. Como você percebe quando seu filho/a “não-aprende”? O que você faz?
5. O que se pode aprender com aquele que “não-aprende”?
6. Como você percebe, compreende *o aprender e o ensinar*?
7. Se você resolvesse (pudesse) transformar a escola, o que você mudaria?

### Entrevista semi-estruturada junto aos alunos

1. Você gosta da sua escola?
2. Você gostaria que a sua escola fosse diferente? Como seria então?
3. O que deveria mudar para ela ser melhor?
4. Quem deveria ser diferente para ela ser melhor? Por quê?
5. Pensando numa escola melhor, que recado você daria para os professores, pais e alunos?



## ANEXO B – QUADROS DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

### ANEXO B1 – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas com os Alunos

Escola: L.B. Ensino Fundamental. Séries: 1º Ano; 2ª Série; 3ª Série; 4ª Série.

Entrevista: Com 06 alunos (**D**; **F**; **M**; **A**; **H**; **E**) dos Anos Iniciais.

ALUNOS QUESTÕES	D – 15 anos 4ª Série	F – 13 anos 4ª Série	A – 10 anos 3ª Série
1) <b>Você gosta da sua escola?</b>	Gosto da minha escola, porque podemos conversar, jogar bola quando não tem nada para fazer. Estudei em outras escolas, mas gostei mais desta porque aqui ninguém briga. Todo mundo tá em paz. Conversam normal.	Eu gosto da minha escola. Dá para brincar um monte e estudar. Fazer um monte de coisas na aula. Já estudei em outras duas escolas, mas gosto mais desta.	Gosto. Porque é boa. Ela me ajuda a passar. Já estudei em duas escolas, mas esta é melhor. Aqui as professoras ensinam mais. Dão temas mais difíceis, e na aula corrigem. Só xingam quando a gente faz coisas erradas.
2) <b>Você gostaria que sua escola fosse diferente? Como seria então?</b>	Que os grandão não brigasse com os pequenos. Eles querem tirar a bola deles. Dão pontapés. Eu gosto de tudo aqui. Faria uma cerca mais alta para a bola não cair no vizinho. Seria bom que todos aprendessem. Eu já sei tudo e outros não. Eu estudo em casa. Só não sei fazer quadrada. Alguns reclamam da merenda, eu mudaria um pouco o cardápio.	Um monte de coisa. Que val ter mais tempo de recreio, mais tempo para brincar. Estudar muita coisa: matemática, geografia, português, artes, porque eu gosto de desenhar. Só.	Esta escola é melhor, tem um pátio bom para os grandes, e praquinho para os pequenos. Uma sala para cada matéria, vem a turma toda. A sala tem material para aprender. A prof. explica como se usa o material. As outras escolas eram diferentes porque as gurias brigavam por causa de macho. Queria uma escola que a gente aprendesse, não fizesse bagunça e a gente passasse.
3) <b>O que deveria mudar para ela ser melhor?</b>	Que eles aprendessem português, matemática, estudos sociais, ciências, seria bom porque não sabem nada. Não sei como passam de ano. Isso não entendi. Tinha um colega que não sabia ler nem escrever, só desenhava. Tenho uma amiga só sabe português, mas a culpa não é dela.	Não ter briga. Não fazer bagunça.	Que ela fosse maior. Também que tivesse um pátio coberto porque quando chove a gente não pode brincar, jogar.
4) <b>Quem deveria ser diferente para ela melhorar?</b>	Os prof. porque se não vão com a cara do aluno então passam de ano para se ver livre. Fazem tudo para mandar embora. Eles vão embora e usam drogas. Tinha que ajudar os alunos.	Ninguém.	Que um guri parasse de bater em mim. Ele se chama J de Deus. Tinha que ser do Diabo. Ele é um diabo. A professora dá xingão nele. Só. Os alunos parar de brigar e estudar mais.
5) <b>Pensando numa escola melhor, que recado você daria para: os professores, pais e alunos?</b>	Pais: Ajudassem os alunos.; cuidassem dos 'cheiradores' de cola; ajudassem a escola no que pudessem. Alunos: Ajudar a cuidar da escola. Não tirar a tinta da parede. Os caras vão pintando e eles passam a mão. Cuidar da bola para não estragar. Aprender a escutar os prof. , prestar atenção quando eles falam. Não usar drogas, para ser alguém na vida. Professores: Ajudar e fazer o que podem para melhorar a escola. Ajudar todos os alunos	Alunos: não bagunçar. Estudar mais. Professores: não xingar os alunos.; dar temas todos os dias; ensinar matemática, português, geografia. Mais textos para ler e interpretar. Histórias matemáticas, problemas. Conhecer e estudar o RS. Pais: Levarem os filhos no colégio e não deixar faltar aula. A família também deve se preocupar.	Professores: Parabéns! Porque ensinam nós. Prof. bom e legal é o <b>HC</b> . ele não xinga. Todos obedecem. A prof. ninguém obedece. Ele brinca, joga bola. Hoje é meu dia de ficar com ele. Quando a gente tá com ela não vamos pro pátio. A minha prof. é boa e ontem quando foi a substituta e ela voltou para a sala, a turma fez: <i>Ah, não!</i> Isso não se faz. Só eu e outro colega não falamos. Eu gosto da <b>L</b> , porque ela dá mais folhinhas de exercícios. Pais: Que dessem mais educação ou intermassem na FEBEM os alunos que bagunçam muito. Alunos: Pararem de brigar e estudar bastante.

M – 10 anos 3ª Série	H – 7 anos 2ª Série	E – 6 anos 1º Ano	SÍNTESE
<p>Gosto da minha escola, porque é legal. A gente aprende muita coisa. Brincadeiras, jogos.</p>	<p>Humi Humi Porque é legal assim. Legal para brincar e jogar bola.</p>	<p>Gosto da minha escola porque a gente faz muitas coisas. Brincar de coisas, desenhar. Ela é legal. A gente estuda. Faz trabalho para aprender a fazer o nome. Jogar bola. A merenda que é boa.</p>	<p>Os alunos que estiveram matriculados em outras escolas afirmaram que gostam mais desta (atual). Gostam (todos eles) porque: podem conversar; jogar; brincar; é de paz (1); estudar; fazer muitas coisas em sala de aula; é legal; boa; ajuda a passar de ano; os professores ensinam mais; dão temas mais difíceis; corrigem os temas; só xingam quando fazem coisas erradas; a merenda é boa (1).</p>
<p>Sim. Que os alunos não brigassem. Não sujassem os banheiros. Não tocassem lixo no pátio. Um monte de coisa. Só.</p>	<p>Não. Só arrumar o colégio. Tinta, pessoal para pintar. Deixar como está ficando. Que tivesse muitas pessoas. Mais colegas. Outras como você (da pesquisa). Na sala de aula, estudar mais, aprender e ler. O campo com terra para futebol não é bom. Tem que botar lajota. Na aula eu não gosto, quando a gente está copiando e os outros ficam badernando. Ai, eles ficam atrapalhando. Eu não gosto de conversar, fico quieto.</p>	<p>Nada. Ta tudo legal. Ela já está melhor ainda. A gente brinca e cada um é ajudante, muda o ajudante a cada dia. Não tem mais nada para falar.</p>	<p>Os maiores precisam respeitar os pequenos, não brigar; não bater; fazer uma cerca mais alta para a bola não cair do outro lado e as crianças não se desesperarem; aumentar o tempo do recreio; não sujar a escola; uma sala para cada matéria com material para aprender; que se aprendesse mais; desenhar mais; melhorar a letra; se poderia pintar a sala de aula; melhorar a merenda variando o cardápio; com mais alunos e outras pessoas como eu (da pesquisa) colocar lajota no campo de futebol; que não tivesse tanta bagunça na sala de aula.</p>
<p>Ter mais professores para ensinar. Arrumar a escola. Ter outras matérias das grandes: língua estrangeira, biologia, ciências, sociais. Podia ter informática.</p>	<p>Nada, brincar na ED que é legal. Poderia ter folhas para desenhar para aprender mais e melhorar a letra (exercícios). Eu sou bom no ditado e na matemática sou mais ou menos.</p>	<p>A gente podia pintar a sala de aula.</p>	<p>Aprendessem mais; cuidar a avaliação dos alunos, porque tem aluno que não sabe e passa; ter mais professores; ter outras disciplinas como linguas estrangeiras, biologia, informática; que fosse maior, com pátio coberto; poder brincar na Ed. Física; ter folha para desenhar; exercícios para melhorar a letra; pintar a sala de aula. Os alunos respeitassem a todos e que fossem educados com disciplina e nada bagunceiros.</p>
<p>Todos os alunos, os professores. Acho que esses [...]</p>	<p>Ninguém. Não tem que mudar nada. Quem tem que mudar na escola é o F. Tem que melhorar, ele rodou e é chatinho. Não copiava nada.</p>	<p>Tem um guri com a cara vermelha. Ele fica assim porque fica bravo com todo mundo. Ah! Tem que mudar a descarga do banheiro, ta estragada.</p>	<p>Os professores na avaliação dos alunos; quem sai da escola fica nas ruas se drogando; ninguém (1); todos os alunos e os professores; um aluno que agride o entrevistado (aluno A); os alunos estudando mais; encerramento.</p>
<p>Professores: continuam ensinando. Ajudando o colégio, os alunos. País: continuam trazendo os filhos na escola. Arrumar a escola. Ensinar os filhos que não sujem a escola. Falar conosco para ir bem na escola, ajudar a prof. Quando for bilhete para casa devolverem. Alunos: Continuam se comportando e mais, que não colocuem lixo na escola. Respeitem prof., a diretora também. Agora que estão pintando é bom não riscarem nas paredes, não passar merda na parede do banheiro</p>	<p>Professores: A escola é bem legal, sempre foi e sempre vai ser. Nunca deixar de dar coisas para trabalhar. Ajudar mais todos os alunos. Alunos: Arrumar legais os colegas. São muito legais e brincalhões. Copiar as letras que eles vão aprender. O F não copiava nada, enchia o saco. O L sabe tudo e o C, A N e o G não sabem tudo. País: País são legal. Tem que ajudar a fazer os temas.</p>	<p>Professores: Eu gosto da professora. Ela nunca falta um dia. Eu não era da escola dos pequenos. Eu ia para a creche. Ela tinha roupinha e o meu irmão perdeu quando eu cheguei. Alunos: Ah! Isso aí é difícil! País: Nada. Eu não conheço eles. Os pais são do jeito que eles são. Eu não sei.</p>	<p>Alunos: Não usar drogas; escutar os professores e prestar atenção quando eles falam; estudar muito; copiar que eles vão aprender; comportar-se; não jogar lixo na escola; ter mais respeito com todos da escola; não riscar as paredes, classes; cuidar dos banheiros; ajudar a cuidar da escola; Professores: Poderiam ajudar a escola; fizessem o que pudessem para melhorar a escola; ajudar os alunos; não xingar os alunos; dar tarefas para casa; mais leitura e interpretação; Parabéns! Porque ensinam; a escola é boa, legal, sempre foi e sempre será; ajudar mais os alunos; não faltar; conversar. País: Ajudar a fazer os temas ensinar aos filhos para não bagunçar; dar educação ou internar na FEBEM; continuar levando os filhos no colégio; ensinar para não sujar a escola; conversar para ir bem na escola; devolverem os bilhetes recebidos.</p>

## ANEXO B2 – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas com as Mães

Escola: L.B. Ensino Fundamental. Entrevista: Com 06 mães dos alunos (D; F; M; A; H; E).

QUESTÕES	MÃES	MÃE de D	Mãe de F	Mãe de M
1) Por que você acha que seu filho/a tem problema de aprendizagem?	Em casa não faz os temas. É preciso brigar para ele fazer. Quer sair para rua. Faz hoje o que era para fazer ontem.	Problemas orgânicos, desde o nascimento. Neurologicos, traumatológicos e necessidade de medicação, fisioterapia, tratamento psicológico e apoio pedagógico, devido as sequelas.	Não é que tenha problema. Ele mal ia pro colégio. Ele é inteligente. Em casa, faz os temas. Eu e o pai dele estamos separados. M ficou um ano sem ir para o colégio, e no outro ano rodou. E não se interessou mais pelos estudos. A culpa é do pai.	
2) . O que você sente e pensa sobre essa situação?	Quando tem ajuda ele vai melhor. Fora do período escolar.	É uma criança que avança e dá uma parada. Que sempre tem alguém ajudando.	Ele pediu para ficar com o pai, mas o pai batia nele. Então ficou com medo de dizer que queria morar comigo e ficou atrado na rua, ficava até de manhã. Ninguém se interessava por ele.	
3) Para você, o que significa o “não-aprender” do seu filho?	É ruim porque eu não tive estudo. O que eu não tive eu quero dar para eles. Eu brigo muito com eles. Eu cobro o estudo.	Não quero pensar na possibilidade dele “não-aprender”. Todo mundo aprende. Se alguém ficar puxando por ele, pois ele é devagar. Ele gosta é de desenhar.	A dificuldade dele é escrever emendado. E só incentivar. O não-aprender é da situação toda. Mas agora estou cuidando. Ele agora cuida do material. Com o tempo melhora.	
4) Como percebe quando seu filho “não-aprende”? O que faz?	Tento corrigir o erro dele e o meu também, porque às vezes eu não tenho tempo para fazer as coisas. É muita correria, necessidade de sobrevivência. Não sei o suficiente para auxiliar ele nas tarefas.	Procuro ajudar mais. Conversar com o psicólogo. Colocar alguém para dar reforço, para não ficar alheio, pensando. É interessado, inteligente. E só estudar mais.	Ajudo. Incentivo. Faço para ele numa folha para saber como se faz.	
5) O que se pode aprender com aquele que “não-aprende”?	Não se aprende nada porque nem ele aprende. É preguiça, o não gostar de estudar, desinteresse. Gosta de ferver, correr com os amigos. Tem que ocupar com cursos.(na EASC)	Toda criança tem um modo de aprender. Os pais não podem deixar solto, tem que ter um esforço dos pais. Se não houver, não há criança que vai aprender.	Nada. A gente tem que incentivar.	
6) Como você percebe, compreende o aprender e o ensinar?	Se aprende e se ensina. O estar junto, a vida em família faz com que se ensine e se aprenda.	Tem que incentivar.	Eles aprendem com a gente como nós aprendemos muito com eles. Um ensina o outro. Eles nos incentivam também. M é uma criança normal.	
7) Se você resolvesse (pudesse) transformar a escola o que você mudaria?	A escola deveria dar estudo, cursos de desenho, trabalho artesanal, venda da produção para recolher um dinheirinho para a escola.	Mais atividades com reforço. Maior orientação para os pais de como trabalhar com elas. Aulas de reforço no turno inverso ao da aula. Outras atividades, também, como o judô por exemplo.	Nada a escola é ótima. Os professores também. Eu não conheço muito a escola. Ensinar a ser alguém na vida.	

Mãe de A	Mãe de H	Mãe de E	SÍNTESE
<p>Acho que ele é muito preguiçoso. É muito preguiçoso. Ele sabe fazer. Ele é fácil de aprender, mas ele é muito preguiçoso.</p>	<p>Não sei se conversa na aula, se não presta atenção. A prof. da 1ª série disse que ele entrou meio cru, que o Jardim dele não foi muito sólido, por isso que está com dificuldade. Ele está na 2ª série. Não sei como a prof. passou se ele tem dificuldades. Ele devia ter ficado na 1ª. Ele é esforçado. As vezes é desligado.</p>	<p>Nada. Ele usou falda até os três anos e custou para falar também. Não teve nada no parto. (Silêncio)</p>	<p>Preferência por jogar, brincar, preguiça. Problemas orgânicos, neurológicos, uso de drogas. Problemas psicológicos, consequência do organismo, falta de atenção e imaturidade. Problemas familiares, abandono, falta do pai (preso).</p>
<p>É inteligente só que é preguiçoso. Ele senta e se tem que resolver um problema na matemática ele faz sozinho, nas outras matérias não sei, é preguiça, desinteresse. Não sei o que acontece. Ele sabe ler. Reclama na sala que não sabe ler, mas em casa lê os albis direitinho.</p>	<p>Eu até pensei em colocar ele numa aula particular. Talvez só ele e a professora fica mais fácil de assimilar. São só dois. Ele precisa de ajuda.</p>	<p>Não sei (começa a chorar). Tive problemas familiares com pai dele. Ele não teve convivência com o pai dele. O pai dele é preso. Ele tem problema na fala. Na gravidez eu usava drogas. Ele é rebelde.</p>	<p>Precisam de ajuda, um acompanhamento pedagógico. Abandono da família. É inteligente e precisa estudar mais. Precisa desenvolver e o grupo familiar atender.</p>
<p>Não faço idéia. É molecagem, só pensa em brincar. Ele não era assim, no começo era bom, se esforçava fazia os temas. Agora, mostra o caderno que não é dos temas para enganar e a gente acredita que não tem. Nunca repetiu ano.</p>	<p>Acho ele meio lento, devagar, o porquê disso não sei. A gente estava separado do pai dele, mas agora estamos junto. Acho que do ano passado para cá não ia estar refletindo a separação. Tem que ter paciência. Com criança tem que ter calma.</p>	<p>O problema com drogas e não ter o pai.</p>	<p>Organização e o aprender (lento), descuido familiar, preguiça, jogar, brincar, imaturidade. Problemas com drogas e falta do pai.</p>
<p>Era mais estudioso agora é preguiçoso. Eu não estou com o pai dele há anos. Ele usava drogas. O A só pensa em vídeo-game, jogar bola. Tento botar responsabilidades e ele não faz. recolher o lixo, secar uma louça, varrer o pátio. Mas é uma briga.</p>	<p>Persistir bastante. Ter calma, paciência e talvez até precise uma aula particular para se ocupar de manhã e a tarde venha para aula, né? É preciso prestar mais atenção nele. Auxiliar ele. Acho que ele é lento. Tem o seu ritmo. De manhã ele se acorda, eu digo: H vai tomar banho! Ele vai para sala ver televisão. H vai tomar baasaanho!!!! Ai ele vai.</p>	<p>Peço para o irmão dele ensinar. Ele é rebelde. Ele chora, ele xinga. Com ele, a gente tenta conversar, porque se nota que ele tem alguma coisa diferente. Xingando, ele vai piorar. As vezes que eu fazia isso, piorava. Tenta-se ser mais calma.</p>	<p>Pouco estudo e dificuldades econômicas (sobrevivência). Pedir ajuda para os prof. Ficar perto incertiva. Colocar responsabilidade, limites. Persistir porque é lento, não tem atenção. Ensinar com carinho, conversar, ter calma, porque é rebelde.</p>
<p>Tem alguma coisa que impede as pessoas de aproveitar aquelas oportunidades boas. Outra não aproveita porque tem muito compromisso, e acaba perdendo o interesse naquela coisa que vai ser boa para o futuro dela.</p>	<p>Ele se dá bem com o pai. Se dá mais comigo. Tá sempre me beijando e alisando. O meu marido é bem preocupado com os filhos. É rígido com eles, e acaba gritando. É como o meu pai. Ele brigava comigo, daí, eu chorava. Ficava nervosa e não <u>queria</u> dai.</p>	<p>Dar carinho, mais atenção. Quando faz alguma coisa errada converso com ele. Falo, não brigo. Os outros (filhos) dizem: "Com ele é tudo certinho. Ele pode fazer tudo". Mas eu sei que se for diferente, <u>ele vai ficar uma criança rebelde</u>.</p>	<p>Nada: desinteresse. Auxiliar, não deixar solto, todos aprendem pois é importante. Se aprende muito é uma troca. Não sabe aproveitar, tem tudo e não curte, não aprende. É preciso dar carinho e atenção.</p>
<p>O do aprender fica mais inteligente, é mais fácil de arrumar emprego decente. Ele presta mais atenção na sala de aula, fica mais quieto. Aprende o que é do ensinar, do ensinado.</p>	<p>Converso com ele. Esses dias ele pediu para recortar umas palavras. Ajudei a recortar e fazer uns desenhos e umas conlinhas, precisa de um caderno de caligrafia. Não tem muitas dificuldades. Está progredindo. Se dá bem com todo mundo.</p>	<p>Todos vêm de manhã. E vão embora com o mais velho, que vai fazer 16 anos. Quem teve mais convivência com o pai foi o mais velho. Eles pedem para ir ver o pai.</p>	<p>Acompanhar os estudos. O irmão ensina.</p>
<p>Tiraria o recreio das crianças que estão com dificuldades de aprender, fazendo o que é preciso. Deixaria na sala de aula e usaria o tempo do recreio pra ajudar na dificuldade de cada um. A escola é muito boa, não precisa mudar nada, acontece é que tem gente que não sabe aproveitar a oportunidade de estar lá.</p>	<p>Acho que poderiam exigir mais no ensino. Acho que foi muito lento. Foi "meio na flauta". Tanto para o H como para a irmã. Ter mais temas. A escola é boa. Não tenho nada para reclamar. Aula de computação talvez, a partir da 2ª ou 3ª série. Aulas de inglês? Não sei.</p>	<p>Não mudaria nada. Ele está gostando. Adora acordar cedo para vir. O colégio é seguro. É bem fechado. Queria colocar ele e os irmãos em cursos que preparam para trabalhar, mas não teria como pagar.</p>	<p>Dar cursos para trabalhar e saber. Atendimento no turno inverso ao da escola. Mais orientação aos pais. Ensinar a ser alguém na vida. Mais avaliação do não- aprender. Ser mais exigente, mais cursos de preparação para o trabalho.</p>

## ANEXO B3 – Quadro de Análise de Conteúdo das Entrevistas com as Professoras

Escola: L.B. Ensino Fundamental. Entrevista: Com 07 professoras dos alunos (D; F; M; A; H; E).

PROF. / QUESTÕES	Professora do D	Professora do F	Professora (estagiária) do F
1) Como você percebe os alunos com problemas de aprendizagem?	Através da análise, das reações, das atitudes; como eles agem.	A estrutura escolar não oferece condições para ele se desenvolver. É preciso dar o conteúdo, não se pensa em desenvolver o aluno.	Pode ser uma questão afetiva de gostar ou não do conteúdo. "Não-Aprender" está ligado a vários fatores: ao aluno, sala de aula, prof., conteúdo.
2) Com base na sua experiência de prof., em classes de alunos dos Anos Iniciais, que significado você dá ao "não-aprender" quando ocorre com algum	O não-aprender é um problema e dificuldade que vai além da alçada do prof. É um problema de família ou neurológico, desde a gestação, acrescido pelo contexto social.	O "não-aprender" é um fato isolado. Pode ser orgânico, afetivo, falta de acompanhamento dos pais, bloqueios psicológicos. Problemas de relacionamento, às vezes.	Frustração é o significado. O aluno se frustra porque não aprende. Tem a escola que sabe quem aprende avança e quem não aprende fica.
3) Qual a compreensão que você tem quando o aluno "não-aprende"?	Tem que analisar o porquê. É um ser único. Respeitar a individualidade dele. Tem que pensar por que está com dificuldade?	Outras dificuldades: neurológicas, afetivas. Tem outros limites que demonstram a não maturidade para determinados conteúdos.	Minha aula é bem dialogada. Porém quando se examina os cadernos observa-se dificuldades e também quando se explica mais de duas vezes o conteúdo e o aluno não entendeu nada.
4) Como e quando você percebe que um aluno "não-aprende"?	Atividades específicas. Respeitar o tempo dele. Avaliar suas limitações. Faço outras atividades para que não se sinta diminuído e poder se desenvolver. É bom trabalhar com os que não aprendem	Fazer uma sondagem quanto: a participação na sala de aula, correção de atividades, revisão de conteúdos anteriores. Gosto de trabalhar além do formal (lúdico, dança, canto, ...).	Estar atento para identificar que há o "não-aprender". Quando ocorre fico lado a lado, mais individual, depende de atenção.
5) O que se pode aprender com os alunos que "não-aprendem"?	Nem todos são iguais. Não tem o mesmo ritmo. Nem todos conseguem. Tem que respeitar as diferenças e saber lidar com elas.	A dificuldade pode ser do aluno, mas existem as crianças. Avaliar o trabalho, trabalhar com a família e encaminhar a outro profissional. Conversar com a prof. do ano anterior.	Superação. O aprendizado com uma criança sem dificuldades, é muito maior. É preciso conhecer o aluno: é biológico ou familiar, emocional. A relação fica muito mais próxima quando o prof. Quer conhece-lo. É evoluir.
6) O que ocorre com o aluno que aprende?	É maravilhoso. É ideal. Tem facilidade, estímulo. A participação da família é indispensável. O acompanhamento dos pais reflete na aprendizagem.	Ele socializa o que aprendeu. Aprender não só conteúdo. Aprender dentro e fora da sala de aula, de forma integrada.	Ou é um aluno exaltado, ou deixado de lado. Ele se esforça e vai superando as dificuldades sozinho. É um processo normal. Tem uma situação de equilíbrio melhor do que alguns que "não-aprendem".
7) Como você percebe, o aprende e o ensinar?	É uma troca. Eles aprendem mais entre eles do que com o prof. Tem que medir. Não se dá tudo pronto. Tem que estimular e desafiar.	É um processo paralelo que leva ao crescimento. O prof. tem que querer ensinar e também ter vontade de aprender com os alunos. É desafio sem limites.	Acho que não se ensina, se troca. Eu passo o que eu sei, demonstro, apresento, mostro e quem aprende "pega". Na verdade ensinar é trocar.
8) Se você resolvesse (pudesse) transformar a escola, o que você mudaria?	Mudaria a forma de avaliar. Seria uma turma de alunos com dificuldades. Com currículo e planejamento específico para que pudessem se desenvolver.	Faria muito lúdico. A criança precisa deste espaço do ensino diferente. Não precisa ser perfeito, pode ir, voltar e acomodar. O prof. Tem que buscar, conversar e pensar como pedagogo.	Mudaria os processos avaliativos. A reprovação é desnecessária desde que construa o que faltou paralelamente com o próximo ano escolar. Avaliação quantitativa é absurda, é muito forte.

Professora do M	Professora dp A	Professora do E
<p>Dificuldades de praticar, participar e acompanhar.. ficam "longe, com a cabeça, a mente fora da sala de aula".</p>	<p>Agora como prof. do Estado, fico angustiada. Na escola particular tem recursos. Pode-se fazer alguma coisa. Envolve-se os pais para o comprometimento e às vezes não tenho retorno.</p>	<p>Através da observação, já percebo quem tem alguma coisa. Quando não se sabe o que é pede ajuda do SOE. Com os pais ficamos sabendo muito.</p>
<p>É um contexto: a experiência que tem na escola, na família e fora de sala de aula. Não consegue fazer o que precisa ser feito: a construção de conhecimento. Chega com defasagem para o mundo escolar e a escola não consegue trabalhar isso. O conhecimento é dinâmico.</p>	<p>Tem a dedicação dos pais em acompanhar a aprendizagem do filho. E tem o desinteresse e o problema de aprendizagem. "A criança tem que ter o adulto que observa. Depois, que eles crescem um pouco, não acompanham mais. Há um abandono e aqueles que têm problemas de aprendizagem".</p>	<p>Muitos têm dificuldades mesmo. A cada ano sai menos cuidados, menos bagagem de casa, os pais ajudam menos [...], e tem os alunos sem limites e outros hiperativos.</p>
<p>As vezes é do momento e depois passa. Retornar num outro momento o que se está trabalhando, motivar mais para o tema. Alguns alunos não aprendem nos termos que trabalhamos com ela.</p>	<p>É um grande problema. Tenta-se tudo, cuidando para não sobrecarregar o aluno. Trabalhar perto dele, conversar com a mãe para ajudar. Procurar auxílio. Dando uma atenção maior, a criança se sente assistida e até a postura muda.</p>	<p>Quando não aprendem faço mais individual. Observo a maturidade.</p>
<p>Me angustio. Tento de outra forma, com outras técnicas, dou mais atenção ao aluno. Observo se é grave ou passageiro, pode ser momentâneo ou se exige mais ajuda, mais cuidado individualizado.</p>	<p>Conversar mais com a família, com a Orientadora Educacional, se necessário encaminhar para algum profissional que venha até a escola. A gente conversa.</p>	<p>Encaminho para a Orientação. Quando isso não resolve, então encaminho para uma avaliação médica.</p>
<p>Aprende-se muito porque exige mais recursos, mais técnicas. Estuda-se mais para atender o aluno melhor.</p>	<p>Com o que se aprende com aqueles que têm dificuldades me ajuda a ensinar melhor.</p>	<p>Os pais não levam para avaliação quando se encaminha. A gente aprende com a dificuldade dele. Há muitas carências (físicas, emocionais, sociais). Há carências dos prof. Também.</p>
<p>O aluno que aprende dá retorno do que se está trabalhando. Vem com preparo melhor, com situação de vida melhor. Constrói um conhecimento.</p>	<p>Ele fica feliz quando consegue aprender [...].E tem que cuidar para não acabar com o outro que não aprende. Alguns têm mais recursos, e tem crianças que são abandonadas. Não são questionada. Eu vou ensinando para aprenderem.</p>	<p>O aluno que aprende vem de casa, os pais ajudam. Ficam realizados. Têm mais facilidades. E, tem os que não tem nada disso e aprende, estes perguntam tem interesse.</p>
<p>Aprender é mais amplo, é construir. É se dar conta, se apropriar, descobrir. Ensinar é informar, transferir. Assim, o prof. Deve trabalhar com projetos. É mais concreto. Cuidar para ter seqüência e motivação.</p>	<p>Aprender pode ser, às vezes, meio mecânico. O ensinar é trabalhar bem o que se está ensinando. Precisa dar significado. É preciso se apropriar do conhecimento. O aluno precisa mostrar como é que aprende. Leva tempo.</p>	<p>Aprender é buscar. E sempre se está aprendendo e ensinando. Eu aprendo muito com eles.</p>
<p>Pensei numa escola concreta, com espaços para brincar, para construir, ir para a cozinha, mais dinâmica, ambientes, mais livre. Como se fosse uma casa.</p>	<p>Tirar a avaliação como está. Trabalhar os conteúdos e depois pensar como avaliar. Mais leitura e interpretação. Tirar a idéia do professor de que tudo é difícil.</p>	<p>Deveria ter cursos de aperfeiçoamento para os prof., uma reciclagem. O aluno se beneficiaria, e a escola também. Criamos expectativas e nos frustramos com o "não-aprender".</p>

Professora do H	SÍNTESE
<p>Percebo e acho que todos têm problemas ou dificuldades. É preciso dar apoio e estimular o que de melhor eles tem. Incentivar para que eles tenham mais confiança.</p>	<p>Análise das ações, reações e atitudes. Conhecimento do aluno para detectar o problema. Falha na avaliação e conseqüente não propiciar o desenvolvimento do aluno. O aluno bom é o foco, o com problema não vai aprender mesmo. Não comprometimento da família com o filho e com a escola. Todo aluno tem dificuldades e problemas, estimular e dar apoio, incentivar.</p>
<p>Eu acho que não existe o “não-aprender”. A criança está sempre nos ensinando e está sempre aprendendo. Alunos de diferentes faixas etárias perturbam. Isso prejudica. Não é preciso repetir o ano.</p>	<p>Vai além da alçada do prof.; é da família ou orgânico; e/ou do contexto sócio-cultural. Frustração do prof. e do aluno; com o passar dos anos há perda do entusiasmo. É um contexto: experiências na escola, na família e fora da sala de aula; defasagem antes de entrar para escola que não sabe dar atendimento a isso; gera auto-estima baixa e dificuldades na vida fora da escola. A cada ano são menos cuidados, menos bagagem de casa, medos. Diferentes faixas etárias e níveis de construção conhecimentos; surgimento de dificuldades e de lacunas que são supridas através de projetos, oficinas.</p>
<p>Falta de interesse do grupo social em que a criança vive [...]. não depende só do processo. Há necessidade de interpretação entre Escola, Família e Comunidade.</p>	<p>O aluno é um ser único e compreender, identificar porque acontece o “não-aprender”. Problemas orgânicos, afetivos, imaturidade. Há, por vezes, interesse, mas quando se avalia não constroem o conhecimento estão em processo e, alguns não sabem do que se está tratando. Pode ser momentâneo, ao se mediar ela supera, usar outra forma de abordar. Dar apoio, carinho, ajuda, mostrar interesse. Pouca integração entre: Escola – Família – Comunidade.</p>
<p>Chegar mais perto do aluno, pela brincadeira e o diálogo. Não dá tempo para pesquisar o que ele tem. Fico intermediando. Se puder ajudar eu ajudo. Trabalho com exercícios de revisão, atividades ligadas ao assunto [...] me mostram o que não está bem.</p>	<p>Observando o que já alcançou, já construiu e os progressos que vem fazendo ou não, respeitar o ritmo e propor atividades específicas para suprir algo que está dificultando sua aprendizagem. Há limitações daquele que “não-aprende”. Análise da participação na sala de aula e realização das atividades; revisão de conteúdos anteriores; pedir ajuda à Supervisão e à O.E. trabalhar mais com arte.</p>
<p>As vivências da criança, o que ele traz de casa, da família, o que ele gosta e o que não gosta. Se aprende interação e integração. Uma palavrinha, aproximação. Mostrar que se tem dificuldades também.</p>	<p>Tem que respeitar as diferenças e saber lidar com elas, nem todos são iguais. Não tem o mesmo ritmo. A dificuldade pode ser do aluno, mas existem as minhas. A relação fica muito mais próxima quando o prof. Quer conhece-lo. É evoluir. Exige mais recursos, mais técnicas. Estuda-se mais para atender o aluno melhor. Se aprende interação e integração.</p>
<p>O que aprende é sistemático. É como água do rio que vai no curso. Ele vai além do que está sendo tratado. Perguntam mais coisas, pensam e inter-relacionam o que se está estudando com resto. A família tem importância, mas o interesse é do aluno. Se a família não dá estímulo, é ruim.</p>	<p>Tem facilidade, estímulo. Ele socializa o que aprendeu. Ele se esforça e vai superando as dificuldades sozinho. É um processo normal. Vem com preparo melhor, com situação de vida melhor. Constrói um conhecimento. O aluno que aprende vem de casa, os pais ajudam. Ele vai além do que está sendo tratado. Perguntam mais coisas, pensam e inter-relacionam o que se está estudando com resto.</p>
<p>Estão junto. Não se pode separar. Se alguém está ensinando e alguém quer aprender tem mais que aprender. Ensinar após sondagem. Planejar, organizar e ir além. Envolver a família e os colegas para construir e aprender.</p>	<p>É uma troca; não se dá tudo pronto; tem que estimular e desafiar. O prof. tem que querer ensinar e também ter vontade de aprender com os alunos. É desafio sem limites. Aprender é mais amplo, é construir. É se dar conta, se apropriar, descobrir. Ensinar é informar, transferir. Precisa dar significado. É preciso se apropriar do conhecimento.</p>
<p>Era-se muito. Tem que voltar atrás, acomodar. É preciso conversar e refletir como melhor a escola. A troca é muito importante. O apoio da O.E. e da Supervisão vai melhorar muito.</p>	<p>Mudaria a forma de avaliar. Faria muito lúdico. A reprovação é desnecessária desde que construa o que faltou paralelamente com o próximo ano escolar. Avaliação quantitativa é absurda. Trabalhar os conteúdos e depois pensar como avaliar. Mais leitura e interpretação. Tirar a ideia do professor de que tudo é difícil. Ter cursos de aperfeiçoamento para os prof., uma reciclagem. O aluno se beneficiaria, e a escola também.</p>

## APÊNDICE: ESTUDOS DE CASOS

### CASO N°1: ALUNO A

#### **Impressões gerais sobre o aluno A**

O aluno **A** é um menino alegre, sorriso bonito, estatura baixa, magro, cabelo raspado, feridas nas pernas (talvez questões dermatológicas), tem aspecto de limpeza corporal, usa roupas simples como bermuda, camiseta e sandálias havaianas ou similares. **A** é agitado, comunicativo, olhar brilhante, sorri com frequência, pouco concentrado, precisa limites e que se “busque” sua atenção ao que lhe é solicitado. Disponível para as atividades de avaliação. Tem 10 anos e cursa a 3ª série do Ensino Fundamental.

Ao término de uma das primeiras sessões de avaliação perguntei se sua mãe poderia vir para colaborar com a pesquisa e ele disse: “Não sei. Ela cuida de sete crianças e só vem se derem o dinheiro pro ônibus”.

#### **Dados obtidos através da entrevista e contatos com a professora de A**

Após a entrevista com a professora solicitei-lhe que indicasse um aluno com problema de aprendizagem o qual faria parte da pesquisa. Ela pensou um pouco e disse que **A** seria o mais indicado e que o mesmo tinha 8 ou 9 anos (ele tem 10 anos).

Numa das observações realizadas durante o período da merenda escolar conversamos sobre o aluno. Fazia um mês que se estava realizando as avaliações e as observações, em sala de aula, haviam iniciado. Então, comentou: *“Ele está, totalmente, perdido. O conteúdo não acompanha, no final da tarefa (geral para todos) pergunta como se faz a atividade, enquanto a classe já está muito mais à frente, praticamente, finalizando-a. Está mal cuidado, vem sujo. A mãe nunca falou no pai que está em casa com o pé pisado. Ela tem que vir para entrevista contigo, vou mandar bilhete na segunda-feira. Ele diz que não lê que não sabe nada, que não faz porque não lê. Faltou muito, ultimamente. Acho que a mãe não cuida de crianças como ele te falou. Ela cuida de parentes que encheram a casa. Moram na Vila do Chocolate”.*

Comprometeu-se a enviar um bilhete para a mãe do aluno para vir à escola, pois soube que nem **A**, nem seu irmão da 4ª série, até aquele momento, haviam recebido qualquer bilhete para levarem para casa, por parte da secretaria da escola.

#### **Como o aluno A percebe, pensa e sente a sua escola**

A percepção do aluno **A** sobre sua escola é boa. Segundo sua opinião, dentre as escolas que já freqüentou, a atual é a melhor. No entanto, tem ainda o desejo que ela seja mais atrativa, interessante quanto à metodologia porque pontua que seria bom existirem salas ambiente, por disciplina e para a turma toda. Assim, em síntese, tem-se o que segue da sua



entrevista: “Gosto (desta escola) porque é boa... me ajuda a passar... Aqui as professoras ensinam mais... A sala tem (deveria ter) material para aprender... Daí, a professora explicaria como é que se trabalha com o material... As professoras estão de parabéns porque (aqui) ensinam mais... Dão temas mais difíceis para casa e na sala de aula corrigem... Quero uma escola que a gente aprendesse, não fizesse arte (bagunça) e a gente aprendesse... Que os professores fossem legais, não xingassem, (parceiras e alegres) jogassem, brincassem, dessem mais ‘folhinhas’ de atividades, exercícios... Que os pais educassem os filhos... Que os alunos parassem de brigar e estudassem mais... Que tivesse um pátio coberto para poder brincar e jogar nos dias de chuva...”

### **Dados colhidos através da entrevista com a mãe de A**

O discurso da mãe sobre as causas das dificuldades de aprendizagem de **A** são devido a sua preguiça: *“Não aprende porque é preguiçoso... Pega fácil, é inteligente... se alfabetizou normal... Tem eu, o padrasto, o irmão e o Providência (instituição assistencial e de ensino onde ele passa as tardes) para auxiliá-lo... Ele tem 10 anos, nunca repetiu, entrou tarde na escola porque não conseguia matricular o garoto porque não tinha endereço fixo... Ele sabe matemática, faz sozinho, as outras não sabe, é preguiça, desinteresse... Nasceu como os outros irmãos de casaria, normal, se desenvolveu bem... Caminhou, largou as fraldas cedo... (o resto) tudo no devido tempo... normal. É inteligente, mas tem preguiça... Era mais estudioso (nas séries anteriores) agora é a preguiça... só quer saber de videogame, de brincar, de jogar bola... O pai usava drogas... estamos separados... Tento botar responsabilidade nele ( varrer o pátio, secar uma louça, recolher o lixo)... Cuido dos meus quatro filhos e de mais três que adotei ( órfãos de parentes)... Tem gente que ‘não sabe’ aproveitar as chances de estudo (**A**) e tem gente que ‘não pode’ aproveitar (ela que precisou parar de estudar na 2ª série, para ajudar sua mãe, porque o pai abandonara a família)... A escola é boa... (como sugestão para melhorar) deixaria alguns na sala de aula fazendo (estudando) e aqueles que estavam mais inteligentes, mais estudados, eu deixaria eles sair para brincar. Usaria o tempo do recreio pra ver o que está faltando pros outros.”*

### **Dados obtidos através de entrevista com a professora de A**

A percepção e o significado sobre o “não-aprender” e o aprender da professora de **A** foi expresso, assim:

*“Sou muito angustiada, eu chamo os pais. Eu quero que eles se comprometam. Eu não tenho esse retorno. As crianças estão com muitos problemas que vêm do meio. E quando não têm problemas financeiros as mães inventam, criam outros tipos de problemas; acham que o filho é gênio e vêm para cima de ti. Eles (pais) não acreditam que os filhos têm problemas. Numa*

escola é mais ou menos assim. Agora, está mudando alguma coisa porque os de fora (serviços de atendimento clínico) estão oferecendo recursos, estão mostrando que existem possibilidades. Fica angustiada porque trabalha sozinha.

(...) Tem que ter uma dedicação em casa por parte dos pais em acompanhar a aprendizagem dos filhos. E tem aqueles alunos que têm problemas, fora o desinteresse, de casa, que não interessa se vão fazer ou não vão fazer. A criança tem que ter o adulto que observa. Depois, que eles crescem um pouco, não acompanham mais. Há o abandono e aqueles que têm problema de aprendizagem. (...) O meu trabalho ajuda e o de quem me ajuda, também. O meu interesse ajuda, sem dúvida. Eu paro e penso: 'Olha o tamanho dessa criatura! Se ele não aprende não é por falta de interesse. Quando faço um carinho ele muda na hora, é outra pessoa. Ele se sente assistido. A postura muda.

(...) Com aquilo que eu aprendo com aqueles que têm dificuldade me ajuda a ensinar melhor. Vou te confessar uma coisa: antes eu era uma professora que desenhava rosas. Sou da perfeição. Eu tive uma colega que era maravilhosa e o quadro dela era um horror. Ela me disse: Eles aprendem assim. Não adianta enfeitar o quadro. Tem que respeitar, do contrário, ele não vai aprender. A gente vai aprendendo. O aluno do Estado não tem o material que eu tinha com os do particular. A gente aprende a lidar com aquilo até.

(...) A criança fica feliz quando consegue aprender. E, dependendo fica radiante. E tem que cuidar para ela não acabar com o outro que não aprende. Nem que seja o mínimo.

(...) Aprender, às vezes, é meio mecânico. O ensinar é trabalhar bem o que se está ensinando. Às vezes aprende a tabuada, mas não sabe o que é. O que significa. Às vezes, eles não se apropriam. Eu adoro fazer com que eles construam o conhecimento. Eles têm que me mostrar como é que sabem. Isso leva tempo.

Para a escola melhorar: Tirar a avaliação dela. Fazer diferente. Um grande trabalho com os conteúdos e depois pensar como avaliar. Por exemplo: só trabalharia com leitura e interpretação. Muita matemática. Depois, produção de texto. Fazer e acontecer.

Pegar o professor e tirar a idéia de que tudo é difícil. Não tem isso, mas tem aquilo. O aluno é fraco. O dinheiro é importante. Se não está satisfeita com ele, procura algo paralelo para completar a tua renda. Para não poupar o teu trabalho. Ganho pouco. Faço pouco. Como? Fico no Estado porque tenho o IPE e vivo do outro?

Essa é a mentalidade que estraga. Falta união, humildade de aceitar o outro. E, também, entra um e muda tudo que o governo anterior fez.

Reunião administrativa, eu odeio. Quero carta branca, para fazer o que quero.

A criança tem que ter colorido. Não poluição. Trouxe um cartaz e ouvi: Não coloca porque está tudo pintado.

*Como? Se a gente está lidando com crianças. Respondi: Não se preocupe. Fui lá, cuidei para não estragar. Tem professora que não vai trazer nada para expor o trabalho do aluno. Vai fazer só o que mandam.*

*Com o aluno que não aprende é bom perguntar por que ele não aprende. Ele tem que ser livre para dizer que é porque eu não sei ensinar. Até ele poder dizer, botar para fora”.*

### **Dados obtidos através das observações**

#### SALA DOS PROFESSORES

Horário: recreio

Os professores tomam cafezinho ou chá com biscoitos. Alguns trazem sua merenda de casa. Outros saboreiam o lanche da escola.

Poucos professores e a maioria dos estagiários estão relaxados nos sofás, em silêncio, com fisionomia cansada. Numa grande mesa retangular, outros professores conversam animadamente entre si e comigo. Há uma batucada no pátio interno organizada por estagiários de Educação Física. A garotada está feliz e dança acompanhando o ritmo. A maioria dos alunos é do sexo feminino e os meninos que ali estão parecem oriundos das turmas de 1ª e 2ª séries. As professoras observam pela janela e se contagiam com a “festa”. Orgulhosa a professora do **A** me diz: “-Olha! Olha a vibração destas gurias (professoras)! Também, tem que ver como é lindo o meu estagiário! É um deus grego!”

O aluno **A** participava da batucada feliz e porque adora o professor de E.F.

Não consegui ver o professor porque já estavam se retirando pelo portão dos fundos e, ainda, porque uma outra professora contava a mim que seu filho, que faz estágio na escola, iria para um congresso apresentar seu trabalho na área de E.F.

#### **Observação em sala de aula**

AMBIENTE: Bom.

A turma está organizada de forma individual (cada um na sua classe, um atrás do outro, em colunas de três, ao todo três colunas); a média de idade dos alunos é de dez anos;

CONTEÚDOS: matemática, sentenças matemáticas exemplo:

Se  $5 \times 0 = 0$  então  $0:5 = 0$

Os alunos resolvem sozinhos; depois, alguns foram ao quadro para realizar os exercícios; no final a professora lia as sentenças e eles respondiam todos juntos as respostas.

Quando havia um resultado diferente ela retomava um por um. A seguir propôs:

Frases Matemáticas, tais como:  $45:5 =$  .       $45:9 =$

Então, solicita que pensem várias histórias matemáticas com outras operações:

Ex:  $7 \times 5 =$  Um aluno vai para o quadro e escreve:

“Paulo tem 7 laranjas e ganhou mais 5 laranjas. Quantas ao todo ficaram?”

A professora questiona se era soma (adição). Fala: Vamos ler:  $7 \times 5 = 7 + 5 =$

São operações iguais? Todos dizem que não. Logo, são diferentes. Vários alunos (quatro) se ofereceram para ir ao quadro, porém nenhum conseguiu acertar. Então, a professora desenhou:

7            7            7            7            7

Todos conseguiram compreender a operação e resolveram a história matemática.

Realizaram mais exercícios com algum sucesso. Porém, as demais propostas necessitaram um árduo processo de trabalho do professor com relação à ZDP. Ex: Pedro tem cinco caixas com 20 carrinhos em cada caixa. Quantos carrinhos têm ao todo?

Depois que a professora desenhou 5 caixas com o numeral 20 dentro, a maioria das crianças acertou a resposta.

20   
 20   
 20   
 20   
 20

O aluno mais velho e mais alto, mais ou menos 13 anos, que até então acertava todos os cálculos disse que o resultado era 50. A professora fez ver que a caixa tinha 20 carros, então:

$$5 \times 20 = 20 + 20 + 20 + 20 + 20 =$$

O resultado é cinquenta? Será?

O aluno respondeu: Não! São cem carrinhos.

Bateu para a saída dos alunos: hora da merenda e recreio.

#### **Aluno A** – observação em sala de aula

**A** me recebeu bem e me tocou no braço quando foi ao banheiro. Estava sentado no fundo, perto da janela. Demorou a voltar, tanto que a professora fala para ele sobre este fato e ele explica que tinha ido ao banheiro. Voltou à sua classe e não participou dos exercícios orais. Depois, começou a copiar e a resolver os problemas, mas se distanciou dos colegas (não acompanhou a classe); continuou copiando do quadro e só bem mais tarde equilibrou-se com o ritmo da turma. Mostrou-me seu caderno (incompletíssimo) e fez a frase matemática e alguns exercícios que ainda não tinha realizado, naquela manhã. O caderno é desorganizado, sujo, ele não realiza muitas das atividades, a letra é do tipo “bastão” Ele aproveitou a situação e perguntou: O que eu ganhei? (por estar participando da pesquisa). Eu disse: “*Pela avaliação foi*

*possível saber que tu és inteligente, capaz e que serás, desde que prestes atenção na sala de aula e faças tudo direitinho, um aluno muito bom. Então, quando conversei com a tua mãe sobre isso ela falou que ia pedir para que a pessoa que é do CEDEL (onde ele e os irmãos almoçam e passam a tarde) para te ajudar a realizar as atividades daqui e aprender cada vez mais. Mas, aqui tens que te concentrar.”*

## SINTESE DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

Com relação à **área da afetividade** o propósito desta avaliação demonstra estar mais envolvido com o lúdico e o esporte. Percebe-se como “aprendente por si mesmo”. Sente-se usado pela mãe e acredita que consegue sair-se bem nas “competições” quando está longe dela; vislumbra a possibilidade de sucesso financeiro através do “jogar bola” e nega a *figura ensinante*.

Aprende com sucesso fora da família e da escola. Brinca para se distrair, desobedece porque se sente explorado, injustiçado, “largado”, falta de cuidado. Vínculo pobre com quem ensina, educa (com os adultos). Aprende com seus pares e tem expectativa muito boa com relação “ao estudar na escola”.

Seu jogo simbólico alude a um brincar de crianças que é paralelo às preocupações dos adultos (figuras parentais) como: a educação dos filhos e primos, o trabalho e organização de uma nova casa para família. Abarca questões quanto ao sustento, melhor moradia, futuro e, até certo ponto, busca de qualidade de vida. No discurso aparece o cuidado com outras pessoas e coisas, *mas não com ele (o aluno)*.

**A** expressa ansiedade com relação aos aspectos relativos à sobrevivência e necessidade de maior qualidade de vida.

Tem consciência do estado de pobreza da família e acredita que os adultos se empenham em buscar soluções para minimizar os problemas. As crianças brincam, pois não podem colaborar na busca de soluções, ficam de fora. Parece que percebe a importância que o diálogo ocuparia nessas situações, intuição com relação a sua aprendizagem, porque o grupo poderia (re)significar algumas questões escolares, tanto por parte dos adultos como por parte das crianças.

Quanto à **área cognitiva** encontra-se no estágio do Realismo Intelectual com a representação do *espaço topológico* demarcado pela construção das relações de vizinhança, separação, ordem, cercadura e continuidade; o *espaço euclidiano* com diferenciação de formas; ângulos; medidas; paralelas; proporção intra e inter-figural inadequada (em construção) e o *projetivo* expresso por secções e utilizando só um ponto de vista.

A temática é apropriada à sua idade (fig. Humana); dá ênfase à fig. humana, representando a casa mais como fundo. No todo é uma produção pobre para o Desenho Espontâneo, sem detalhamento que indique a expressão e riqueza deste estágio para a maioria das crianças; usa duas dimensões nos membros superiores e inferiores na fig. humana, porém omite a representação de importantes partes do corpo.

O discurso denota certa projeção para o futuro indicando dependência do sobreviver com o básico necessário (assistencialismo por parte do Estado) com nenhum sentido de ascender por seus próprios méritos e, ainda, que o acesso a bens materiais implica em poucos recursos financeiros; a escolha profissional transparece como algo pouco definido, sem contextualização e especificidade do fazer. O “o ter e o ser” parecem estar aderidos a uma baixa auto-estima e necessidade de potencializar constituintes identificatórios e de pertencimento.

Suas construções, próprias ao Pensamento Operatório Concreto, não estão disponíveis em sua totalidade como, por exemplo: a classificação dicotômica e por múltiplas sub-classes e a conservação de massas. Apresenta dificuldades com a gestalt; baixo nível de atenção e concentração; seu desenvolvimento percepto-motriz encontra-se abaixo do esperado, em relação à sua idade cronológica, com um total de pontos conforme o esperado para crianças por volta dos 7 anos, indicando problema de aprendizagem e de adaptação, deficiência para audibilizar, troca de letras e omissões. Necessita atendimento Clínico ou Laboratório de Aprendizagem.

A **área visomotora** denuncia dificuldade na direcionalidade; representação de ângulos ou muito abertos, ou muito fechados; organização espaço-temporal; linha média do corpo, ainda em construção, com conseqüente prejuízo na análise da D-E e demais leituras de posições do corpo no espaço e dos “objetos em relação a seu corpo”; substituição de retas por curvas; acréscimos de ângulos; faz micrografia quase que no total das figuras. No geral, alcança a pontuação esperada para sujeitos entre 7-8 anos. Na avaliação qualitativa apresenta imaturidade neuromuscular e perceptomotriz; por vezes, faz repasses nas figuras; distorções da noção espaço-temporal. Portanto, há atraso de desenvolvimento perceptivo; deficiências na construção do esquema corporal; possíveis problemas neurológicos, psicopedagógicos e de adaptação; dificuldades na leitura e escrita e, na linguagem em geral.

Quanto à **área psicomotora**, no que diz respeito à Dinâmica Geral e Equilíbrio executou os testes para 9 anos; na Organização Perceptiva fez provas para 5 anos e só as executou após intervenções. Área Visomanual, abaixo do esperado, com inabilidade e fragilidade motora. Atraso significativo nas provas, realizando as de mais de dois anos abaixo de sua idade cronológica; aspecto tônico-afetivo que pressupõe falta de estímulos que lhe oportunizasse maior ação e movimento sobre o meio. Na aplicação das provas houve grande satisfação em reconhecer-se através da ação, podendo neste momento questionar-se sua relação com os progenitores. No plano da ação os esquemas motores chamam a atenção pela falta de organização espacial,

direita-esquerda, controle postural e linha média, marcha cruzada, além do pouco conhecimento sobre o próprio corpo.

**PARECER:** PROBLEMA ESCOLAR DE APRENDIZAGEM E SÍNDROME DISLEXIFORME

Recomenda-se intervenção psicopedagógica e solicitação de avaliação neurológica.

CASO Nº2: ALUNO D

**Impressões gerais sobre o aluno D**

**D** é um adolescente alto, forte e com uma boa aparência. Traja-se bem (camiseta, bermuda e tênis). Usa anel de prata e um cordão no pescoço com um pingente de couro. Fisionomia tranqüila, olhar sereno e profundo, fala fluente, porém com alguns vícios de linguagem. Mostrou-se a vontade durante a entrevista e nas diferentes sessões de aplicação de testes e provas, relativos à Avaliação Psicopedagógica. Mostrou-se sempre disponível para as tarefas da pesquisa.

Segundo a professora, **D** é um aluno que ela pouco conhece porque está na escola apenas há um ano. Disse ser um aluno que se diferencia dos demais por ser o mais alto da turma e o mais velho. Possui outras experiências porque tem 15 anos, enquanto que a média de seus alunos é de 9 a 10 anos. Cursa a 4ª série do Ensino Fundamental.

Foi indicado por ela porque não fazia os temas, devido ao fato de participar das tarefas domésticas e de trabalhar com a mãe que é “catadora de lixo”. Reprovou três vezes.

**Como D percebe, pensa e sente sua escola**

Para **D** a escola atual é a melhor dentre as quatro que frequentou, com relação a isto ele se expressa assim: *“Gosto bastante da minha escola porque a gente pode conversar e jogar bola. Quando não tenho nada para fazer fico lá na frente, brincando com as minhas irmãs.*

*Estudei na Alvorada, na Farrapos, em Viamão. A que eu gostei mais é essa aqui. Porque aqui ninguém briga. Todo mundo está em paz. Conversam normal.*

*Lá, quando eles não vão com a cara de alguém, brigam. Quando chega alguém novo eles querem uma briga. Aí, todo mundo que entrava novo eles querem uma briga. Aí a minha mãe se mudou e eu vim para cá”.*

Seu discurso evidencia preocupações com os colegas menores no sentido de zelo pela segurança dos mesmos devido à agressividade que, de alguma forma, está presente na escola:

*“Quería que mudasse, que os grandão não brigasse no pátio com os pequenos. Eles começam se arrear com os pequenos, tiram a bola deles. Dão pontapés.”*

Com relação ao ensino ele pontua que *“Seria bom que quem pudesse aprender, aprendesse. Eu sei já tudo e os outros não. (...) tinham que começar a matemática mais cedo na primeira série. Quando chegar na terceira já saberiam. Com cinco anos os meus irmãos me ensinaram e eu fui aprendendo. Eu estudo em casa. Só não sei a raiz quadrada. Eu vou aprendendo. O que eu gosto mais é matemática e português.” (...)* Gostaria que eles (alunos com problemas, que não sabem) aprendessem português, matemática, ciência, estudos sociais. *É bom para eles aprenderem isso porque não sabem nada. Não sei como é que passaram. Isso eu não entendi. Tive um colega que não sabia ler nem escrever. Só sabia desenhar. Os pequenos que não sabem nada e os grandes mais ou menos. Eu tenho uma amiga que só sabe português e matemática. O resto ela não sabe nada. Ela passou e está na quinta série. Não sabe de ciência, de estudos sociais. Não é culpa dela”.*

Logo a seguir faz uma associação de idéias e acrescenta: *“Eu sei trabalhar em carpintagem. Eu trabalhei com um tio nisso e ele me dava um dinheirinho. Depois, eu ia à aula. Ele me convidava e eu ia. Não era sempre”.*

Esse discurso parece indicar que entende, como adolescente, que há a necessidade dele trabalhar além de estudar, considerando sua situação sócio-econômica.

Por vezes, demonstra agilidade mental quando sugere, por exemplo, que a merenda escolar possa mudar o cardápio (porque as crianças reclamam) substituindo feijão, arroz e salada de beterraba ou leite com sucrílios (sem açúcar) por *“salada de frutas, uma salada, uma galinha, uma sopa. Para pararem de reclamar”.*

Na opinião de **D**: *“Os professores têm que mudar. Têm que mudar porque quando não vão com a cara dele passam o aluno de uma vez. Fazem tudo para mandar embora. Daí, eles passam de ano. Ou para parar de estudar. Tem que dar um jeito de tratar bem os alunos. De ajudar eles no que eles precisam. Tem muita coisa que eles têm que aprender (sexo e drogas). Eles vão embora e ficam na rua para usar droga.*

*Tratar bem os alunos e tem coisas que eles não sabem. Daí seria bom que aprendessem isso. Lá perto da minha casa tem uma professora que vai dar um jeito para se transferir para uma escola e ensinar essas coisas.*

*Ela está fazendo um curso com nós ensinando para não se usar drogas e de sexo. Ela vai todo dia de manhã e fica até às sete horas. Daí ela vai embora. A droga mata mais ligeiro”.*

O desejo de **D** quanto à possibilidade da escola transformar-se para melhor foi expresso através dos recados:

*“Quería dizer para os professores que ajudassem, e que fizessem o que pudessem fazer para melhorar a escola. E ajudassem os alunos todos.*



*Pros pais, também. Ajudassem os alunos. Cuidassem os cheiradores de cola. Ajudassem a escola no que pudessem.*

*Pros alunos que cuidassem e ajudassem a cuidar da escola. Não tirar a tinta da parede. Os cara vão pintando e eles passam a mão. Cuidado com a bola para não estragar.*

*Eles têm que aprender a escutar os professores, prestar atenção nos professores quando eles falam e não usar drogas para ser alguém no mundo”.*

### **Dados obtidos através da mãe do aluno D**

Para a mãe de **D** ele tem problema de aprendizagem porque “(...) em casa ele não quer fazer os temas. Tem que ficar brigando para ele fazer. Aí ele chega em casa, quer sair para rua. Não quer fazer os temas, por isso que ele não vai bem na escola. O que ele tinha para fazer ontem, ele vai fazer hoje, agora de manhã. Ele sempre foi assim. O **D** é inteligente. Ele gosta de trabalhar e estudar. Quer ter o dinheirinho dele. A bolsa-família é para as coisas do colégio, material da escola e para comer.

O significado do “não-aprender” do filho está diretamente ligado aos sentimentos dela por não ter podido estudar, como: “Eu acho que o significado é que eu não tive estudo e eles têm que estudar. Já que eu não pude, não tive estudo. Na época que nós era pequenos, meu pai abandonou a minha mãe e nós tinha que ajudar ela. (...) O que atrapalha é a preguiça. Eu observo ele. Ele não gosta de estar ali estudando. A minha guria, se deixar, fica o dia inteiro estudando. Ela é mais interessada que ele. Ele gosta de ferver. Estar com os amigos correndo, por dentro da vila toda. Eles fazem um futebol. Não sei se ainda tem. Eles têm uma escolinha da gente da vila mesmo. Até estou tentando, conseguindo um curso para ele, lá na FASC, eu recebo bolsa-família. Quero que ele aprenda mais um pouco. Teve uma época que ele não queria ir mais no colégio e eu disse: Tu não tem que gostar. Tu vai pra este colégio porque tem que ser. Queria trocar pra outra escola.”

Reporta-se às primeiras dificuldades de **D** na aprendizagem comentando: “Enquanto eu estava na Farrapos (vila), ele estava com outra professora para ajudar. Fora do período da aula. Foi bom, ele progrediu. Ele estava na primeira série que já tinha rodado, foi quando ele passou. Ele gostava.”

Quanto à vida familiar referiu: “Eu cato lixo nos apartamentos e ganho muita coisa. Não vou pra longe por causa dos pequenos. Ali perto, qualquer coisa eles me chamam.

Tenho doze filhos. E crio sozinha. Os mais velhos já casaram e ajudam eu a criar os mais novos. Quando eu preciso, minha filha ajuda. Também, ela estudou até a quinta série! (...) É muita correria. Vou no Posto de Saúde. Venho aqui, colher papel, porque eu puxo, também, e o horário de voltar é tarde. Eu não tenho tempo de ver o que eles têm que fazer. Tomo banho e

*caio durinha na cama. No outro dia, levanto cedo para sair de novo. Eu não posso estudar por causa dos pequenos. Gostaria de estudar.*

*Leio quase tudo. Mas algumas coisas, eu esqueço. Faltou terminar. Comecei na primeira série e tive que sair. Depois, fui aprendendo na vida. Falta pouco. Tenho que fazer toda a primeira série de novo. Eu não sei fazer contas. Sei do dinheiro. Faço mental, dou troco. Sei na cabeça, no papel, às vezes eu não sei alguns números. Quando eles têm tema pra casa, eu peço pra minha guria e o meu guri, que fez a sexta série, e eles se ajudam. Eu não sabia o que era aquilo que era pra ele estudar. Eu não tenho ninguém que me ajude porque a hora que eu chego eu estou muito cansada e eles não têm como, porque eu caio dura.*

*Quando eu fiquei doente, eu parei de tomar pílula. Mas eu incho. Me faz mal. E, os remédios que eu tomava, não dava. Quando eu tinha quatro filhos eu quis fazer a laqueadura, mas os médicos não deixaram, porque eu era muito nova. Hoje eu tenho quarenta e dois anos e tenho medo de engravidar.*

*O meu marido bebia e nos deixou. Oito são dele e os três últimos não, é de outro. E este também não deu certo porque bebia também.*

*O pai chegava e, na sexta-feira, chegava pronto, batia em nós e eles viram muita coisa. Corria com nós de casa.*

*Ele estudou em Viamão. E o marido da minha mãe ficou doente e ele, **D** foi para lá para ajudar a carregar ele, ir no banheiro e o resto. A minha mãe é doente e dá duro nele para estudar. Ele não quis ficar. Então eu trouxe para cá. Dava nele, xingava.*

*O mais velho teve problema de aprender. Ele sabe alguma coisa de ler e escrever. Não sabe fazer contas. Não faz nada. Não mora com a gente.*

*As minhas noras eu ensino. Eles se cuidam, toma pílula e camisinha. A outra já fez laqueadura, tem dois filhos. É isso.”*

### **Dados obtidos através da professora do aluno D**

Segundo a professora de **D** é possível perceber os alunos com problemas de aprendizagem porque analisa as reações, as atitudes, as ações dos alunos. Para ela o significado do “não-aprender” é um problema e dificuldade que vai além da alçada do professor. É um problema de família, ou é neurológico, vem desde a gestação e mais o contexto social da criança. *Acho que isso predomina muito. Tem que analisar o porquê disso. Tento buscar atividades específicas para aquele aluno, respeitando a individualidade dele, porque é um ser único. Tem que pensar: por que ele está com dificuldade? Por que acontece aquilo? Eu tento fazer atividades para ele. Ele é um ser individual e tento não compará-lo e respeitar o tempo dele. Porque o aluno com dificuldades tem limitações. Tem que respeitar e ver até onde ele pode alcançar e quais são os progressos daquele aluno. Tem que avaliar.*

*Eu não vou cobrar o que estou trabalhando, com a turma. Faço outras atividades. Porque senão ele vai se sentir diminuído, senão ele não vai se desenvolver*

*E, surge a cobrança dele, por mais que eu cuide ele se sente diminuído. Tento incluí-lo e ele pensa: por que eu não posso fazer aquilo? Por que eu tenho que fazer isso?*

*É bem complicado. Se tem um grupo, de alunos que não aprendem, é melhor. Senão, ele mesmo cobra. É bom reuni-los e fazer um grupo. Eu tive o ano passado, numa turma bem heterogênea, um aluno que era muito rebelde e com problema de aprendizagem. Ele me agredia, me questionava a toda hora. Não tinha apoio da família. Era revoltado.*

*O aluno que aprende é maravilhoso! É o ideal! Bom que todos aprendessem. Um tem facilidade, é estimulado. O essencial é a participação da família. Aquele aluno que tem acompanhamento dos pais tu vê a diferença, é o reflexo dos pais. Os pais caminham junto. Às vezes não é o aluno, é o contexto, é o histórico familiar. Mas, às vezes, eles chegam em casa e têm que trabalhar, catar lixo, ele vai para casa trabalhar. No outro dia ele pega o caderno e vem para a escola. E quando e como eu vou cobrar de uma criança assim? O que eu vou fazer em quatro horas? É claro, não existe estímulo. O que eu faço se o pai é analfabeto? Mesmo que se passe a importância do estudo... É bem complicado! Tem que estimular, desafiar o aluno, aí é que acontece o aprender.*

*Acredito que é uma troca o aprender e o ensinar. Ensinar é tão complexo! A gente aprende com o aluno. Conforme a linguagem deles, eles aprendem mais entre eles do que com o professor. O aprender e o ensinar é uma troca. Tem que mediar, não se dá tudo pronto. Não se está só para ensinar.*

*Eu acho que mudaria o ensino público. Esses alunos com problemas de aprendizagem... Não existe mais a classe especial e eu continuaria com uma turma com esses alunos para que eles tivessem mais atenção do professor, apoio do professor, se daria mais condições para aprender para aquele aluno. Porque é muito complicado, o aluno acaba sendo excluído na sala de aula. Claro! Trinta e dois alunos, onde 3 ou 4 com dificuldade de aprendizagem, é difícil o professor parar e dar atenção àqueles com problema de aprendizagem. Ficar só com aquele aluno. Os professores teriam que ter mais cuidado com relação a isso. E para ter o cuidado é preciso ter condições para superar. Não tem Laboratório de Aprendizagem. Essa turma que eu tive foi mais ou menos como um laboratório de aprendizagem. Foi um sucesso! Esses alunos se apegam a ti. Uma hora eles têm que ir para uma turma regular. Então, é difícil e resolvemos não ter mais.*

*Mudaria, ainda, a forma de promoção. Não tem como mudar. Mudaria as séries: primeira, segunda, terceira, quarta.*

*Para os de problema de aprendizagem, faria uma turma com o básico com o que eles podem alcançar e explorar o que precisam desenvolver. Eles tinham que ficar nesta classe, para atingir os objetivos dessa turma.”*

### Observações dentro e fora da sala de aula sobre o aluno D

CONTEÚDOS: Hidrografia do Rio Grande do Sul – hidrelétricas.

A prof. orienta os “ajudantes” para não darem os resultados e sim para explicarem e o colega é quem tem que concluir, achar a resposta.

**D** não copiou as perguntas, conforme o combinado. Só colocou as repostas usando letras maiúsculas. Fala com um de seus colegas e explica que o está ajudando. Pergunto-lhe sobre o que estão estudando e ele responde que é sobre hidrelétrica. Uma das questões era para identificar os afluentes da margem esquerda do rio Uruguai e ele não havia feito. Disse que não sabia. Eu questionei por que ele não pedia ajuda para a professora ou para um dos alunos que estavam cooperando com as dúvidas? **D** disse que não pedia ajuda fazendo uma cara de desprezo (senti que podia ser vergonha de solicitar ajuda aos colegas mais moços do que ele). Eu pedi ajuda ao Bruno que era um menino “ajudante” e ele me disse que ia trazer o livro. Então, tivemos uma conversa sobre qual a margem que pertenciam os 5 afluentes, (direita ou esquerda). Eu falei se não podia ser leste ou oeste? Bruno disse que não. Tinha que ser a esquerda (não soube argumentar) eu questionei se não podia ser diferente, ele insistiu dizendo que não podia.

A média de idade dos alunos é 9 a 10 anos, me disse a professora, espontaneamente, no intervalo entre as atividades.

Depois, todos ficam entusiasmados com o desafio da professora para formarem novos grupos, que ela elegeu quem faria parte, porque eles precisam se misturar mais e acrescenta: *“Terminam trabalhando sempre juntos os mesmos alunos. Outras atividades fazem com quem querem”*.

Agora, é a construção de um jogo sobre a TABUADA. **D** devolveu o livro de estudos sociais para ser guardado no armário da sala e conversa com colegas sobre o que devem fazer. Está bem atento e interessado.

O grupo do **D** solicita o material e conversa como realizar a atividade. A professora indica um de cada grupo para ir até o armário e selecionar o material que precisam.

A proposta é a de combinarem a construção de um jogo para se aprender a tabuada (multiplicação). Os alunos discutem o que fazer, com qual material e como vão realizar a idéia do jogo que elegeram. Todos estão muito felizes, participativos, falam num tom de voz normal.

Os jogos escolhidos foram: Dominó, Lótus, como se um Jogo da Vida e Bingo.

A professora me diz (novamente), quando eu estava de saída que **D** não faz os temas porque ajuda a mãe em casa e sai para catar lixo com ela.

Numa das observações da Hora do Recreio assisti **D** conversando com colegas, meninos e meninas de sua classe e com alunos maiores (tanto quanto ele) de séries mais

avançadas. Depois, corre e se integra aos colegas de classe que estão jogando “futebol”. Participa do jogo com respeito e só chuta quando lhe passam a bola. Não é um jogador que luta pela bola, como fazem os outros.

## SINTESE DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

**Aluno: D      Idade: 15 anos      Série: 4ª**

**Área afetiva:** Entende que há expectativa por parte da escola, principalmente quanto à professora, em relação a ele. No entanto, expressa através dos testes que sente e pensa a sala de aula como um lugar onde é preciso seguir normas que terminam engessando a aprendizagem.

Na representação gráfica a figura do aprendente e a do ensinante expressam alegria e com maior aprimoramento do espaço topológico, o que demonstra sua motivação interna quanto ao tema, o que é importante para seu diagnóstico.

O livro do aluno, como o quadro de giz do professor, pode estar simbolizando as ferramentas mais utilizadas para aprender.

Seu desenho espontâneo expressa as características do Realismo Intelectual em plena transição ao Estágio do Realismo Visual com a representação do Espaço Topológico mostrando relações espaciais de vizinhança, separação, ordem, envolvimento e continuidade; o Euclidiano com diferenciação de formas, ângulos, perpendicular, simetria, proporção intra-figural e inter-figural; utiliza duas dimensões nas figuras topológicas. O Espaço Projetivo já bem desenvolvido, com um só ponto de vista, muitas secções e as noções de: perto X longe, acima X abaixo, dentro X fora bem desenvolvidas.

A temática além de apropriada à sua faixa etária é continente à dramática que vive. Passa sentimento da necessidade de trabalhar para o sustento seu e de toda a família. Sabe que o estudo é fundamental para ser alguém, sabe também que na escola tem aprendido “alguma” coisa, (faltam construções a serem realizadas). A trajetória da escola é árida e perigosa. Há confusão espaço-tempo no discurso que denota situação ansiogênica frente ao trabalho e ao estudo devido à ambivalência de **D** quanto à real importância do estudar para quem vive em situação difícil. Conscientemente e inconscientemente, sente-se responsável pelo grupo familiar (representou 19 pássaros, em bando, conforme o número exato de pessoas que constituem sua família na paisagem).

Foi possível observar que, com o passar do tempo do processo de avaliação, **D** foi mostrando um nível maior e mais qualificado de representação gráfica. Demonstrou mais estratégias relativas ao Estágio do Realismo Visual. Assim, a representação no bidimensional se equipara à análise da sua linguagem oral frente ao sentido da vida, que também foi evidenciada na entrevista realizada com ele.

Em diferentes técnicas surge a preocupação evidente com a família (financeira); o aprender como sinal de sucesso, mas não confia muito nisto. Sabe que aprender é na escola, brincar e ajudar a mãe não ajuda a “crescer”. Ajuda a mãe porque quer? (gratificação ou obrigação?).

Recomenda-se: cuidados e encaminhamento a cursos de qualificação para futuro trabalho capaz de permitir-lhe estudar com menos ansiedade.

Considerando que *Maria* aparece em várias técnicas de expressão, na da “família fazendo alguma coisa”, ocupa o lugar de irmã. Na que se refere, especificamente à família, aparece como mãe/filha colaborando com a idéia de que a *Maria*/irmã/mãe está presente, dentro e fora da sala de aula, uma vez que **D** tem como colega de aula sua irmã que pode estar numa função de cobrança e controle de sua vivência como aprendente. A irmã de **D** é estudiosa, mais moça do que ele, presente em sala de aula e com uma postura mais ativa e comunicativa com os colegas. (dados da entrevista com a mãe e observações em sala de aula)

Na produção relativa à Caixa Lúdica Psicopedagógica, repete-se o foco da cooperação na família ligada à alimentação e, ainda, à higiene. Mais uma vez aparece o foco da satisfação da necessidade básica da “fome”. A temática da “fazenda” cumpre a função de expressar: melhoria na qualidade de vida, acesso fácil aos alimentos, entorno amistoso e de sustentação das necessidades básicas (segurança). *Aqui e agora, não é preciso preocupar-se com a sobrevivência, nem com a escola.* O jogo simbólico que poderia ter aparecido com mais intensidade, ficou mascarado pela racionalização (ao que é do lógico), não cumprindo a função catártica e de elaboração de conflituosas. Mesmo assim, a Caixa Lúdica Pp cumpriu a função de oportunizar a leitura de conteúdos inconscientes através do pré-consciente. Porém, é preciso processo para a (re) significação. Necessária Intervenção Pp.

A avaliação da **área cognitiva** mostra que **D** entende a tecnologia a serviço da melhor qualidade de vida. Sua produção representa algo de novo, útil, inteligente o que demonstra que seus problemas de aprendizagem estão intimamente ligados ao contexto e que devem ser resolvidos com a participação da escola. A modalidade de aprendizagem remete ao equilíbrio da assimilação e da acomodação.

Possui construídas as operações básicas relativas ao Período das Operações Concretas. Realizou bem a classificação com base nos três atributos: forma, cor e tamanho. Sua montagem e organização na seriação se fizeram por questionamento. Não percebeu, de imediato, que o material podia ser organizado por tamanho. Depois, cumpriu todos os quesitos da prova, apenas com alguma dificuldade em perceber a falta de três elementos da série na 2ª etapa da prova. Conserva grandezas descontínuas e contínuas. Possui bom referencial estereognóstico e faz identificação de classes e subclasses.

No entanto, seus esquemas gráficos alcançam resultado equivalente ao esperado para crianças de 7 anos de idade. Tem boa gestalt, organização espacial com algumas inadequações.

Faz alguns ângulos bem representados, outros são omitidos, substituição de retas por curvas e vice-versa. Tangências e secâncias respeitadas. Há dificuldade espaço-temporal e tendência à macrografia que, no geral, não apresentam preocupação, porém considerando sua história de vida recomenda-se Intervenção Psicopedagógica porque parece haver certa rejeição quanto à escrita. Sua análise-síntese não associada a signos também precisa ser trabalhada. Quanto à atenção e concentração estas são funções que se revelam ótimas, o que favorece o prognóstico, principalmente quanto à aprendizagem.

Na avaliação da **psicomotricidade** executou bem as provas de maior exigência de performances, as quais dão uma dimensão dos movimentos mais qualificados, de um grande conhecimento sobre o corpo e de como pode usar este corpo sobre o meio. O Equilíbrio Estático não apresentou bons resultados.

Na prova de rapidez o aluno teve rendimento abaixo do esperado para sua faixa etária, sendo isto um indicativo da pouca tonicidade psicomotora fina e na Organização Perceptiva Espacial executou as tarefas de 9 anos, bem abaixo para a sua idade. **D:** 15 anos

**PARECER:** Fracasso Escolar. Necessita Intervenção Psicopedagógica considerando: problemas nutricionais, familiares, escolares, socioculturais e financeiros. Recomenda-se Avaliação Médica Geral e encaminhamento ao Serviço Social para qualificação profissional.

### CASO Nº3: ALUNO E

#### **Impressões Gerais Sobre O Aluno E**

**E** é um menino de 6 anos que está matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental. É retraído, tem estatura e peso normal para sua idade. É uma criança limpa, veste-se com simplicidade (calças, camiseta, meias e tênis). Apresenta problema na linguagem oral que parece mais uma disartria do que uma dislalia. Por vezes, estava com uma cor acinzentada, diferente de uma palidez. Parecia muito tenso nos primeiros contatos. Pedia para ir ao banheiro frequentemente. Passava a impressão de estar inseguro ou com medo. Tive a sensação de que não se sentia bem longe da sala de aula. Depois, parecia mais a vontade e circulava sozinho pela escola ou acompanhado por colegas.

Nas sessões de avaliação mostrou um humor que o deixava descontraído. Geralmente, esses momentos estavam ligados às dificuldades que se tem para entendê-lo e quando se diz o que foi compreendido ele ri e repete jocosamente. Quando não há entendimento de sua fala ele usa o corpo (mímica) para ajudar.

A professora de **E** sempre faz entrevistas com os pais de seus alunos. Desse instrumento pude saber que: **E** tem um apelido que é “Alemão”. Foi desejado pelo pai e pela mãe (?); caminhou com 2 anos (diferente da minha entrevista com a mãe); dorme na cama com a irmã de 9 anos porque tem medo de dormir sozinho; pai e mãe não têm o mesmo regime quanto à educação do filho; quando contrariado chora; quando matriculado na creche ficava feliz; não é agressivo; não é teimoso e chora com facilidade.

A professora indicou o aluno **E** porque era imaturo.

### **Como E percebe, sente e pensa sua escola:**

*“Gosto da minha escola, porque a gente faz muitas coisas. Brincar de coisa, o nome (escrever). Pintar as coisas. Desenhar. A professora é legal. A gente estuda. Faz trabalho para aprender a fazer o nome. Jogar bola. A merenda que é boa.”*

Para a escola ser diferente **E** fala que *“Tá tudo legal. Ela já está melhor ainda. A gente brinca e cada um é ajudante, muda o ajudante a cada dia. Não tem mais nada para falar.*

E para a escola ser melhor *“(...) A gente podia pintar a sala de aula. Tem um guri com a cara vermelha. É vermelha porque ele fica assim (faz uma fisionomia de brabo e de quem vai estourar pelas bochechas cheias de ar). Fica brabo com todo mundo. Ah! Tem que mudar a descarga do vaso sanitário porque tem um cano assim, olha (faz o gesto como é o cano) e aqui cai água no chão“.*

Quando desafiado e questionado sobre uma escola melhor, os recados foram:

Para os professores: *“Eu gosto da professora. Ela nunca falta um dia. Eu não era da escola dos pequenos. Eu ia para creche. Eu nunca falo com a professora. Ela tinha roupinha e o meu irmão perdeu quando eu cheguei.*

Para os alunos: *“Ah! Isso aí é difícil.*

Para os pais: *“Nada. Eu não conheço eles. Os pais são do jeito que eles são. Eu não sei.”*

### **Dados obtidos através da entrevista com a professora de E**

A percepção da professora de **E** sobre os alunos com problemas de aprendizagem mostra que ela acredita num trabalho de avaliação para identificá-los, ou seja: *“(percebo) através da observação deles. A gente já tem experiência. É só observar que a gente nota quem tem alguma coisa. Quando a gente não sabe o que é, a gente observa mais, pede ajuda do SOE. Eu entrevisto os pais. Eles já dão uma prévia. Entregar tudo, eles não entregam. É muito difícil entregarem. Mas a gente vai perguntando e eles vão dizendo. Eu adoro fazer entrevista com eles (pais). Pega-se algumas coisas. Apertando eles vão dizendo. Muitos têm dificuldade mesmo. Mas*



*a cada ano eles têm menos cuidados, menos bagagem de casa, os pais ajudam menos também. Não têm aquele apoio que tinham antes. Pois, antes, queriam saber (os pais) como foi em aula. Agora, que está começando o ano, nem ligam. Tinha aquele reforço em casa. Ele (o aluno) vai sendo deixado de lado. A vida está mais difícil. Tem outros que não têm limites. Outros são hiperativos.*

*Quando eles não aprendem, eu faço mais individual. Na pré-escola eles não precisam aprender coisas do colégio. Então, se vê que é imaturidade mesmo. Eles têm dificuldade de coordenação, falta de concentração, dificuldade em cumprir ordens. Quando não dá mesmo, eu faço individual. Quando não melhora, eu deixo solto. Converso com os pais e aguardo a maturidade chegar. Para que não fiquem com medo da gente, do colégio. No primeiro ano, apesar de não ser exigido tem que modificar alguma coisa e tem que ficar mais em cima. Eles não vão ser reprovados. Eles já estão maiores. Meu trabalho agora já é ir além do que é na pré-escola. Eles já estão lendo as figuras, seguem uma ordem. Eu explico isso para os pais para eles ajudarem também. Estão lendo uma seqüência. Quando nada disso resolve, então encaminho. Encaminho para a Orientação. Geralmente não acontece nada, depois que eu encaminho. Só quando é caso realmente de encaminhar para avaliação médica, como problema de audição e outros.*

*Os pais não levam quando a gente encaminha. Às vezes, vai para a psicóloga. A gente tem contato diário com os pais e eu converso com eles porque eles vêm todo dia na escola. A gente aprende com as dificuldades deles. Se ele não está aprendendo, se é problema de audição, de visão, de carência, tem que investigar: porque ele não está aprendendo? Tem muita carência na nossa escola. O que ele traz de casa e o que não traz. As carências deles são as nossas também. As dificuldades deles são as nossas.”*

*Questionada sobre o que ocorre com o aluno que aprende ela respondeu: “O que aprende fica realizado. O objetivo é aprender. A busca deles é esta. O aluno que aprende vem de casa. Os pais ajudam. Eles têm mais facilidade. O aluno que aprende sempre quer mais. Aprender é buscar. E, sempre a gente está aprendendo e ensinando. Eu estou aprendendo muito com eles. Na pré-escola eles ensinam muito a gente porque estão sempre perguntando. A gente aprende: a maneira de ensinar, a forma, a linguagem que é mais acessível para eles aprenderem”.*

*Suas expectativas quanto às transformações necessárias para a escola reportam-se a diferentes aspectos, tais como: “A nossa grande falta é de material humano. A gente trabalha muito sozinha. Queria mais pessoas trabalhando com a gente. A gente tem que se transformar em mil. Seria bom alguém acompanhar a gente, olhar, valorizar. Seria um crescimento para gente. Se a gente sabe que está trabalhando bem é bom para nós e para os alunos. O material não tem problema, os pais trazem.*

*Acho que deveria ter cursos de aperfeiçoamento para o professor. Precisaria uma reciclagem mais seguido. A valorização do professor. Troca de sugestões de atividades entre colegas da mesma série. Este é o primeiro ano que se fez o projeto da implantação do primeiro ano, mas a gente não sabe se está bem. Eu vou indo... Não se sabe se está bom. A professora da pré-escola, a da primeira série e eu fizemos, montamos os conteúdos, o projeto. Se ele não der, não faz mal, porque eles não vão rodar, repetir. Na pré-escola eu já ia além, alfabetizava. Mas, eu não me sinto pronta. Qual é maneira melhor de alfabetizar? Tenho 22 anos de experiência e fico preocupada.*

*Eu me sinto muito solta. Preciso toda ajuda nesse momento. Me chateio com o “não-aprender”. A gente, às vezes, vem com boas idéias e se esbarra nos que não aprendem, que têm dificuldades”.*

### **Dados obtidos através de entrevista com a mãe do E**

A mãe de **E** quando questionada por que achava que seu filho tinha problema de aprendizagem respondeu: *“Nada. Ele usou fralda até os três anos e custou para falar também. Não teve nada no parto. (Silêncio)*

Ao escutar a pergunta: O que você sente e pensa sobre essa situação? Ela diz baixinho: *“Não sei.”* e, começa a chorar. *Espontaneamente, expressa-se da seguinte forma: “Tive problemas familiares com pai dele. Eu tive uma época que eu não fiquei com ele ( com o aluno E). Ele ficava com a minha irmã. O pai dele... Ele não teve convivência com o pai dele. O pai dele é preso. Uns dez anos, quinze anos...*

*Eu também era muito nova. Não parava por perto. Comecei a ficar com ele quando tinha uns três anos, três anos e um pouquinho. Ele ficava com a minha irmã. Acho que foi por isso. A gestação foi normal. Eu usava drogas.*

*Eu achava que o problema dele era a falta do pai. Nunca fiz avaliação. Ele tem problema na fala. Na gravidez eu usava drogas. Fiz tratamento. Tenho quatro filhos. Estão todos aqui no colégio. Eu lutei e larguei. Eu trabalho aqui perto. Sou empregada doméstica. Pegaria qualquer coisa para trabalhar. Fiz uma mudança de vida. Hoje estou no trabalho há mais de um ano, cuidando dessa senhora.*

*Eu moro no Morro da Glória. Apesar de tudo, porque eu tinha uma “cabeça livre” cheguei a construir uma casinha. Tenho um namorado. Porque o pai dele não quis mudar de vida. Ele foi solto há três anos atrás e voltou a fazer tudo de novo. Aí eu falei que tinha mudado de vida e que não queria mais ficar com ele. Resolvi tirar ele da minha vida. Mas, às vezes, eu não posso porque ele é pai. Quando é Natal e Páscoa eu levo eles (filhos) lá (prisão). Eu acho que ele tem uma dor muito grande de não ter o pai. Ele é rebelde. Ele muitas vezes não queria ir lá de jeito nenhum. Isso é um problema para ele.”*

Perguntei: O que significava o “não-aprender” do teu filho? Resposta foi: *O problema com drogas e não ter o pai. Referindo-se ao menino disse: “Ele é rebelde. Ele chora, ele xinga. Com ele, a gente tenta conversar, porque se nota que ele tem alguma coisa diferente. Xingando, ele vai piorar. Às vezes que eu fazia isso, piorava. Tenta-se ser mais calma Com aquele que “não-aprende” é preciso dar carinho, mais atenção. Então, quando faz alguma coisa errada converso com ele. Digo, não brigo. Os outros (filhos) dizem: ‘Com ele é tudo certinho. Ele pode fazer tudo.’ Mas eu sei que se for diferente, ele vai ficar uma criança rebelde.*

*Todos vêm de manhã. Trabalho aqui perto. E eles vão embora com o mais velho, que vai fazer 16 anos em Junho. Está na quinta série e está com problema de passar.*

*Quem teve mais convivência com o pai foi o mais velho. Eles pedem para ir ver o pai. Tem uns treze anos que está preso. Saiu e voltou a ser como era: assalto. Já está saindo. Já cumpriu bastante da pena. Espero que não me incomode. Nós nos conhecemos quando eu tinha quinze anos. Ficamos dez anos juntos.”*

Suas sugestões para uma possível escola melhor: *“Acho que não mudaria nada. Ele está gostando. Ele adora acordar cedo para vir e ele está gostando. Não sei. Para mim está bom. O colégio é seguro. Bem fechado. Minha preocupação é esta, tanto que moro lá na Glória e trago eles para cá, porque aqui não entra ninguém estranho.*

*Acho que cursos como informática. À tarde. Ficariam à tarde fazendo cursos. Bastante cursos se preparando para trabalhar. O mais velho não quero que estude à noite.*

*Eles almoçam em casa. Os mais velhos dão o almoço que eu deixo pronto. Chegam, tomam banho e almoçam. O mais velho é muito amigo dos irmãos. Queria colocar ele num curso, mas não teria como pagar. Eu não posso. A filha mais velha teve leucemia e já está curada. Ela está bem. Quando **E** não aprende peça para o irmão ensinar”.*

### **Dados obtidos através das observações dentro e fora da sala de aula**

Observação – 1ª Ano Aluno: **E**

Crianças em grupo, conversando com a professora sobre a atividade do dia anterior e sobre o “dinheiro” em papel colorido em notas de 5, 10, 20, 50, 100 reais que foi recomendado que não amassassem porque dinheiro não se amassa. Quanto às moedas, num cofrinho, a professora sinaliza que havia diminuído a quantidade de moedas e que elas eram de todos e estavam no cofrinho para não se perder, pois precisavam delas para aprender lidar com dinheiro.

Depois, iniciou o momento de jogo livre com material disponibilizado por toda a sala de aula, Foi distribuindo: as notas de dinheiro para eles brincarem; jogos legos e de encaixes em madeira; filmadora, casinha. Por vezes (duas) houve tentativa de correria. As crianças brincavam

muito bem num canto com o faz de conta da casinha, outras no grupo onde montavam as peças do jogo lego; outras noutro canto da sala construíram armas com as peças de madeira.

A professora arrumou as comidinhas das gatas que eles alimentam todos os dias. A “Lindinha” e a “Branquinha”.

Professora com excelente domínio da dinâmica da sala de aula e sempre aproveitando as oportunidades para dar significado àquilo que ocorria, nos diferentes grupos. Questionava e organizava os materiais da sala e, ao final, da atividade solicitou que ajudassem e/ou que organizem sozinhos para depois guardarem os materiais.

Algumas crianças esconderam as notas de dinheiro em um canto da sala numa pasta diferente da que eles combinaram guardá-las.

A professora dinamizou bem, conduziu bem a questão de duas crianças “esconderem” o dinheiro em uma outra pasta. Outro aluno tinha o dinheiro no bolso: “Vocês não guardaram o dinheiro no lugar combinado. Onde combinamos guardar? Resposta dos alunos: Aqui! Aqui! Na pasta azul. Muito bem! Agora vejam, vamos colocar aqui. Prestem atenção! Assim, vocês podem continuar brincando, caso contrário, não poderão brincar mais com este material”. As três crianças que haviam “escondido” o dinheiro pareciam ser carentes financeiramente.

Depois, um aluno traz uma caixa com as fichas com o nome das crianças e as coloca sobre a mesa do professor para quem quiser copiar.

Os ajudantes do dia (2 meninas) distribuíram a folha xerox, lápis, borracha e apontador para cesto e outro na mesa. Era um exercício sobre a quantidade 1 UM.

A professora indica o que é para fazer:

- preencher com o nome
- escrever o número 1

A professora mostra que na folhinha tem dois numerais um pontilhado; seguem fazendo no ar com a mão dominante o número 1.

A professora representa no quadro de giz como se faz.

As crianças comentam que não ficou reto. A professora mostra no quadro que às vezes não se faz bem retinho porque se está aprendendo.

A professora auxilia cada aluno que tem alguma dificuldade. As crianças estão trabalhando com alegria, interesse, conversam baixinho. A professora dá atenção um a um. Os alunos que acabaram ficam conversando, com tranquilidade.

Quando 75% da classe já realizara a atividade ela libera para fazerem a tarefa da parte inferior da folha, antes de irem para o refeitório, porque era hora da merenda.

#### **Observação do aluno E:**

**E** estava bem comportado, ouvindo, trabalhando, construindo durante todo o tempo da observação. Buscou, a pedido da professora, o seu material exposto na parede (da semana) para

eu olhar. Já escreve o seu nome; já faz o numeral com pontinhos “1”. Hoje foi sem os pontinhos. Brincou com encaixe de madeira. Conversou com os coleguinhas sobre o custo de uma TV. R\$1000,00 e mostrou uma série de notas (de brinquedo) que tinha no bolso da bermuda.

A professora fez três intervenções em horas diferentes para acomodar a tarefa do **E**, ele não conseguia começar no “bracinho e desce” (desenho do número 1)

**E** procurava o meu olhar seguidamente. Estava feliz com o dinheiro. As crianças conversavam com ele normalmente. E, ele com elas. Parecia que se entendiam bem (este aluno tem distúrbio na linguagem oral).

### **OBSERVAÇÃO:**

Temática: Aula de música (Iniciação Musical)

A turma vai à OSPA realizar uma visita dirigida. Assim, um professor estagiário veio até à escola realizar uma preparação para o concerto.

Conteúdos:

SOM E SILÊNCIO – Violão e flauta; o professor tocou “Pau no gato” para as crianças reconhecerem. Depois, executou ao violão e na flauta diferentes trechos de música popular e clássica: executou algumas músicas e perguntava se sabiam as diferenças de ritmo e estilos. Foi usado também CDs para esta atividade.

Interrupção para a merenda e recreio.

NOTAS MUSICAIS – cartazes com figuras cuja sílaba inicial era o nome da nota;

MÚSICAS INFANTIS – reconhecimento das canções que conheciam e onde tinham tido contato com elas;

VOLUME: ALTO X BAIXO X SILÊNCIO

RITMO – marcando com batidas na classe; pausa e SILÊNCIO;

MAESTRO – regência o professor explica quem é o maestro, o que ele usa para reger (batuta, o corpo, a expressão corporal);

A professora trabalha junto com o estagiário contextualizando e relacionando as temáticas ao cotidiano das crianças. Ambos se apóiam e se complementam em profundo sincronismo. Os alunos aproveitaram muito este encontro. Houve cuidado com a didática e a professora agilizava a mediação de forma bastante adequada.

O trabalho foi interrompido porque estava na hora de se prontarem para finalizar a aula.

**E:** O aluno participou bem de todas as atividades propostas com alegria e atenção.

**Observação: Hora do recreio**

**E** - Anda pelos corredores com mais dois colegas. Eles conversam normalmente e dirigem-se para o pátio da escola. Ficam encostados numa coluna observando as crianças jogando “caçador”. Correm até a auxiliar de disciplina e falam algo com ela. Vão até à secretaria da escola e voltam com uma bola de meia e articulam um joguinho de futebol entre eles. Logo juntam-se a eles mais uns dez, doze meninos. O jogo segue normalmente. **E** no jogo, movia-se sempre perto dos coleguinhos com os quais estava conversando antes do jogo.

### SÍNTESE DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

**Aluno:**E      **Idade:** 6anos      **Série:** 1<sup>a</sup>

A **área da afetividade:** o aluno levou bastante tempo para executar o pedido, sendo este o desenho de uma pessoa ensinando e outra aprendendo. **E** desenhou uma professora ensinando “continhas” para o aluno. Outro dado interessante era a confusão entre as idades 10 anos e 6 anos, parecendo não ter a noção de quantidade. Com esta técnica não foi possível realizar uma análise da representação das relações espaciais porque **E** marcou a folha com um traçado débil e que lembra a Garatuja Diferenciada.

Depois, com intervenção psicopedagógica executou outro desenho com mais confiança, menos resistência e com maior consciência sobre a figura humana. Desenhou a pessoa com cabeça, tronco e membros (após intervenções com base no questionamento).

Fica claro que **E** poderá se beneficiar e muito com a escola. Pela intervenção psicopedagógica sua produção atinge um estágio de desenvolvimento mais evoluído quanto à construção das relações espaciais.

É possível avaliar-se, então, espaço projetivo com um só ponto de vista. Correção nas figuras de perfil (pessoa mais elaborada). Pode-se avaliar (no todo) como uma construção do Realismo Intelectual. Analisando-se todos os desenhos da avaliação psicopedagógica pode-se afirmar que **E** necessita de um processo de psicoterapia e acompanhamento de psicopedagogia e, ainda, neurológico (se necessário). Sua expressão gráfica, temáticas (livre, específicas ou direcionadas), falam de questões edipianas. No entanto, devido a sua agressividade parece que sua conflitiva é mais arcaica do que a fase referida (Édipo).

A palavra do outro o faz pensar e elaborar com objetividade, o que é muito bom.

O traçado denuncia descontrole psicomotor, dificuldade de manter a força e modulação da mesma (força, pressão). O sujeito desta avaliação apresenta, por vezes, tremores nas mãos.

O foco motivacional vem quase sempre com contaminação do fantasmagórico, do dramático, do distorcido quanto a espaço-tempo (questões inconsciente ou com alteração orgânica por disfunção e/ou como se sob efeito de drogas).

Na técnica da *família fazendo alguma coisa* E não estava motivado a fazer o desenho pedido pelo aplicador. Dizia: “não sei”, e quando fez queria fazer com apenas uma pessoa dizendo: “Pode ser uma família só com uma pessoa?” Considerando o conteúdo latente, disputa da mãe entre pai, filho e “tio” (o namorado da mãe) compreende-se que para ele teria sido melhor desenhar somente uma pessoa na família (conforme sua fala durante a aplicação da técnica). A aprendizagem fica dificultada também pelas conflitivas relativas à dramática familiar.

**Área cognitiva:** na Hora do Jogo utilizou o material típico da Educação Infantil (folha, giz de cera, lápis de cor, tinta e pincel). Fez um inventário muito pobre e levou muito tempo para iniciar o projeto. Não concluiu e repetiu o mesmo procedimento utilizando o material descrito anteriormente. Quando concluiu, apresentou uma produção feita com tinta em um papel alumínio, relatando que nele havia um lobisomem e um furacão. (a produção lembra a fase do borrão/garatuja). Mecanismo de Adaptação: Hiperassimilação – hipoacomodação

Na prova da estereognosia reconheceu todas as figuras evidenciando boa percepção tátil-cinestésica. Referiu-se a elas com nomenclatura atribuída por ele durante o manuseio. As provas de: pareamento, conservação, dicotomia e seriação foram realizadas sem dificuldade, após intervenção quanto ao entendimento do que era solicitado.

Seu desenho espontâneo se encontra no Estágio do Realismo Intelectual com Relações Topológicas de separação, vizinhança, ordem, cercadura; Relações Euclidianas pela diferenciação de formas, proporção inter-figural; relações projetivas sem possibilidade de avaliação; temática própria da faixa etária. Discurso com muita agressividade; ambivalência entre o que é do sujeito e o que é do grupo; relação objetal de destruição, de incorporação pela destruição, de incorporar o ruim, o deteriorado, algo que está fora, mas que passa a constituir o sujeito e que passa a ser ele, também.

Com a Caixa Lúdica Pp monta no tridimensional uma casa feita com peças amontoadas sem definição. Por exemplo: mesa, cadeira, etc. amontoados. Existia um quarto com uma cama, representado por várias peças da caixa. Na montagem, aspectos relacionados ao conhecimento físico e de não respeito às leis do objeto tornaram mais evidentes suas dificuldades, pois ao construir a casa, os objetos não ficavam em pé por não construir uma base sólida para eles. O discurso faz transbordar a conflitiva básica que se repete e confirma uma dramática que sexualiza a aprendizagem que ainda não foi elaborada. Percebe-se que as questões inconscientes prejudicam a objetividade do sujeito o que sugere problemas de aprendizagem com necessidade de intervenção Psicopedagógica.

**Área Psicomotora:** Sérios comprometimentos na área psicomotora. A defasagem de dois anos em algumas performances, numa criança de seis anos, indica prejuízos bastante significativos. Solicitar avaliação neurológica. Iniciar intervenção específica para auxiliar desenvolvimento de todas as áreas do exame psicomotor.

Quanto ao BSM, copia os “modelos” tentando reproduzir as sílabas sem sentido, cuida a seqüência das letras, porém a coordenação olho-mão não é satisfatória, parece dispersar sobre o papel. Não consegue usar a linha de base para garantir a direcionalidade; identifica corretamente as três sílabas do modelo depois, no teste propriamente dito, assinalou 4 sílabas corretamente e não quis prosseguir. Na cópia de esquema gráficos deformou todas as formas não respeitando: secância e tangência; má posição no espaço; ordem confusa. Dificuldades de análise e síntese. Apresenta repasse e rotações; simplificações com destruição da forma. Resposta motora e distúrbio perceptivo com prejuízo na organização dos estímulos de tal maneira que levam a destruição da forma e/ou com questões simbólicas (de representação) com aderência a conteúdo (esquizo-paranóide). Solicitar avaliação psicológica e avaliação neurológica visando melhor intervenção terapêutica, importante ao Diagnóstico Diferencial.

**PARECER:** Distúrbio de aprendizagem (alterações na linguagem, deficiência psicomotora e simbólico empobrecido). Necessária avaliação neurológica e, posteriormente, avaliação psicológica. Após os resultados, decidir quanto à intervenção fonoaudiológica.

Considerando a prova da estereognosia (limítrofe entre o perceptivo e o representativo) que foi bem realizada, parece que é importante pedir uma boa avaliação neurológica para detectar, se há dano específico também na área da linguagem (parieto-temporo-occipital).

Urgência de atendimento: fica-se com dúvida entre questões orgânicas e/ou traços psicóticos, inclusive pelos dados colhidos através da entrevista com a mãe, Hora do Jogo e Caixa Lúdica Psicopedagógica.

#### CASO Nº4: ALUNO F

##### **Impressões Gerais sobre o aluno F**

F é um jovem de 13 anos, estatura um pouco abaixo da média, peso normal para sua idade, usa óculos e é muito sério, seu andar denuncia seus problemas neurológicos. Fala pouco. Só ficou mais próximo no final das observações em sala de aula. Possui aparência agradável, está sempre limpinho e vestindo bermuda, camiseta e sandálias havaianas.

Após a entrevista com a professora esta pediu tempo para pensar qual dos alunos ela indicaria para fazer parte da pesquisa. Dias depois ela encaminhou o F.

Quase um mês mais tarde, numa das observações durante a hora do recreio, conversamos sobre o aluno F o qual eu já conhecia, porque estava em processo de avaliação.



Ela conta que é professora de **F** desde a 3ª série. Segundo ela **F** era muito calado, não perguntava nada. Disse: *“O braço nem liguei. O pai era alcoólatra e houve a separação do casal. O psicólogo dele agora é homem e isto foi muito bom, porque conversamos, pois ele veio até a escola. **F** está ótimo, melhorou muito com este psicólogo que é de uma ONG que fica perto daqui.*

*Hoje **F** ‘bate-lata’ (faz parte do conjunto de percussão que ela criou), faz tudo sozinho. Não tem problemas de inteligência. Esteve em Classe Especial antes, em outra escola. Quanto ao domínio de conteúdos é difícil. Acho que precisa de Psicopedagogia. Não tinha noção de espaço, de linha, no caderno era todo perdido. Melhorou no português.*

*Ele está meio ‘sexualizado’, diz palavrões e isto é bom porque está na idade e também para não ficar diferente dos outros. Se defende. Antes ele não reagia, batiam nele e ele não reagia. Agora, não, e eu acho isso bom.*

*Os desenhos dele são de monstros. O psicólogo diz que não viu isso, porque na terapia faz carros, pessoas tipo grafite.”*

#### **Como **F** sente percebe e pensa sua escola:**

O discurso de **F** inicia com: *“Eu gosto da minha escola. Dá para brincar um monte. Estudar. Dá para fazer um monte de coisas na aula. Já estive no Paulo da Gama e Roque Calage e esta. Gosto mais desta aqui”.*

Em sua opinião, a escola poderia ser diferente dando mais tempo para brincar, mais tempo de recreio. Quanto ao estudo prefere mais matemática, geografia e artes, porque gosta de desenhar. Conforme seus desejos é preciso que *os alunos parem de brigar e de fazer ‘bagunça’.*

Pensando numa escola melhor o seu recado para os professores, pais e alunos foi expresso conforme o que segue.

Para os alunos: *“Não bagunçar; estudar bastante; nunca fazer bagunça no colégio”.*

Para os pais: *“Levar o filho no colégio. Não deixar faltar. A família tem que se comportar”.*

Para os professores: *“Não xingar os alunos; ensinar a gente, um monte de coisas; dar tema todos os dias; ensinar matemática, português, geografia. Mais textos para ler e interpretar; histórias matemáticas. Problemas. Conhecer e estudar o Rio Grande do Sul. Aprender bastante sobre a Guerra dos Farrapos. Escrever no quadro a lição.”*

#### **Dados obtidos através da entrevista com a professora do aluno**

A professora de **F** percebe o aluno com problema de aprendizagem questionando: *O que é considerado aluno com problema? Para ela é necessário conhecer o perfil do alunado e a estrutura escolar. Na realidade a estrutura escolar não oferece condições para ele se desenvolver, ou seja: “A gente tem que dar o conteúdo. Não se pensa em desenvolver o aluno. O aluno com problema de aprendizagem ele (o professor) falha como detectar. Logo, são poucos os professores que desenvolvem o aluno. Vou trabalhar o aluno sem me preocupar com o conteúdo? O que um professor, com um grande número de alunos vai conseguir fazer? Tem que ter um direcionamento diferenciado e até a avaliação não corre igual ao dito aluno normal. Então, aí acontece o entrave. Acho que o modelo educacional tem levado o professor a isso. Indiferentemente de ser escola pública, escola municipal ou privada. O aluno bom é que é o foco, o aluno com problema não vai aprender mesmo”.*

Sabe que o “não-aprender” é um fato isolado como quando uma criança faz cálculos mentais e no papel não faz. *“Então, o que é o ‘não aprender’? No seu entendimento diz: “eu vou ter que mudar o modo. O ‘não-aprender’ é o não chegar ao que o aluno quer. O significado pode ser orgânico, afetivo, falta de acompanhamento dos pais, bloqueios psicológicos. Tem crianças que nem conseguem falar. Então, por que ela não aprende? Na realidade ela não tem dificuldade de aprendizagem. Tem dificuldade de relacionamento. Às vezes, a gente quer ajudar, mas não tem condições. Peguei (anos atrás) um aluno na quarta série não alfabetizado. Como eu vou fazer com 31 alunos na sala de aula e atender esse menino com um nível bem diferenciado?”*

*O primeiro trimestre revisei os conteúdos anteriores. Chamei a família, pedi à orientadora educacional e a supervisão para me ajudar na escola. Agora, eu tenho que ir adiante. Primeiro vi os pré-requisitos”.*

Acredita que o professor tem participação no “não aprender” e exemplifica: *“Acho que os alunos que reprovam comigo, se eu não melhorar, eu vou repetir. Então, é bom aprender. A dificuldade pode ser dele, mas há dificuldades que são minhas. Tem métodos que se gosta mais. Tem matérias que se gosta mais. Nós também erramos, somos humanos. É mais fácil colocar a culpa com o ‘não-aprender’. Considero o meu trabalho, a família, encaminho quando necessário para outro profissional. Ver o ‘não-aprender’ com a professora do ano anterior a mim”.*

Para a professora de **F** *“... o aluno que aprende socializa, significa passar e querer aprender, dizer o que aprendeu. Quando eu falo em aprender, não falo só do conteúdo. Tem que diferenciar os estímulos (...) usar só o quadro? Aprender e ensinar é um trabalho paralelo, é um processo paralelo. O professor também aprende e o aluno também ensina. Está junto. Leva ao crescimento. É um processo paralelo.*

*O professor tem que ensinar. Tem que ter método. O professor vai ter de se preparar.*

*Eu mesma vou buscar mais. Tem que ter paixão no aprender. Tem que ter um professor que queira ensinar. Tem que ter vontade de aprender. Senão eu não vou aprender nada. Todos os dois processos são difíceis, um desafio, não tem limite. Não tem receita. Não está nunca*

*pronto. Eles dizem: eu não aprendi professora, e eu digo: Que bom! Então, tu vais aprender. Vamos ver e trabalhar até todos entenderem e aprenderem”.*

*Seu desejo de transformação da escola se mostra assim: “Faria muito lúdico. Investiria no professor. Uma escola sem professor não existe. Um professor bem estimulado indiferentemente do apoio do estado ou se do particular.*

*O professor é um formador de opinião. Se ele não está legal, ele não vai passar coisas legais. Sair dessa coisa formal, de modelos únicos, buscar coisas diferentes, investir na música, na arte, é uma maneira privilegiada de ensinar, eu te direi que é sair dos padrões normais.*

*O professor tem que buscar, conversar e pensar como Pedagogo.*

*A criança tem que ter espaço próprio para isso. Tem que ter o professor que ensine coisas diferentes. Eu acho que não precisa ser perfeito, pode ir, voltar e acomodar. Aprender a levar o dito normal da escola. Não precisa silenciar o teu aluno. Tem que ter disciplina porque eu gosto da disciplina, mas tudo tem o seu momento.*

*E tem outra coisa que eu acho interessante: que haja justiça, os critérios estabelecidos têm que ser respeitados por todos, as exceções fazem o grupo andar errado.*

*O que é para um, é para todos. O professor, também. Por exemplo, o professor X que é bom. Não. Vamos combinar! Todos são bons.*

*Na parte de ciências sociais o professor politizado, um aluno politizado, é muito diferente de um aluno que está só, recebendo o conteúdo. É bom questionar! Uma vez chegou um professor da UFRGS e disse: Bah! A avaliação de vocês é muito tradicional. Eu perguntei: - Como é que o Joãozinho passa para a faculdade na UFRGS? Então, vamos pensar a instituição, fala uma coisa e a instituição é outra, a ação é outra, cobra outra coisa.*

*Então, a instituição, escola é única que sobreviveu a tudo. A família está totalmente desequilibrada. Os fundos sociais não são todos que atingem. Então, ela sobrevive a tudo. Aonde se vai tem uma escola e o professor, por mais marginalizado que esteja, ele ainda é um ponto de referência. Apesar de tudo que existe de dificuldades.*

*Então eu não destruiria a escola que se tem hoje. Eu aproveitaria e cuidaria do que se tem de bom; investiria no professor e usaria muito da arte para ensinar.*

*Sou admiradora de arte, principalmente do teatro e da música porque funciona. A gente entra na sala de aula termina sendo uma artista. Não tem que ter inibição. Ano passado eu fui até a pré-escola para explicar o que era o Bate-Lata, conteúdo da África. Parti da história, das origens e uma pequenininha disse para a professora dela: - Oh! Professora, o “A” que tu ensinou, o “A” da África.*

*Então, está tudo integrado. É maravilhoso!”*

**Dados obtidos através da entrevista com a professora estagiária do aluno F**

A professora disse que percebe o aluno com problema de aprendizagem conforme o que segue: *“Depende do método, do conteúdo. Pode ser uma questão afetiva de gostar ou não gostar do conteúdo. O “não-aprender” está ligado a vários fatores: ao aluno, à sala de aula, ao professor e ao conteúdo.*

*Frustração é o significado. O aluno se frustra porque não aprende. Tem a escola que sabe que quem aprende avança e quem não aprende fica. Ele e o professor se frustram. No começo da carreira se dá o máximo, mas depois passa o tempo e a gente se cansa. Alguns perdem o entusiasmo com o passar dos anos. Eu ainda não tive este sentimento de estar frustrada porque algum aluno não aprendeu.*

*A (minha) sala de aula é bem dialogada, é como se estivessem em comunidade, construindo juntos. São falantes, trocam informações. Porém, quando se examina os cadernos se observa dificuldades e, também, quando se explica uma, duas, três vezes, que é o básico, e o aluno diz: ‘Eu não compreendi, eu não entendi.’ Pergunto: ‘O que não entendeste?’ e ele diz ‘Nada’. Parece, na realidade, que ele não sabe do que se trata, do que se está estudando.*

*É preciso, quanto ao ‘não-aprender’, realizar a sondagem quanto a: participação na sala de aula e junto à correção das atividades para determinar o que está atrapalhando. Por vezes, dentre mais de 30 alunos, encontra-se algum aluno não alfabetizado nas séries mais avançadas. Realizar uma revisão dos conteúdos anteriores para poder prosseguir. Verificar quais os pré-requisitos não presentes e prosseguir depois de estarem à disposição. Pedir ajuda à Supervisão e/ou à Orientação Educacional. Eu gosto de trabalhar além do formal (lúdico, dança, canto, bate-lata Afro).*

*Estar atenta para identificar, porque há o ‘não-aprender’. Precisa-se estar atenta. Quando ocorre fico lado a lado, mais individual, depende de dar atenção a uma determinada criança porque merece. Ajuda e, muitas vezes, resolve se ela quer trabalhar. Depois, pode seguir sozinha”.*

*Segundo esta estagiária, com o ‘não-aprender’ se aprende a superar, ou seja: “Superação. O aprendizado com uma criança sem dificuldade, sem problema, é muito maior. É preciso conhecer o aluno, se é biológico, familiar ou emocional. A relação (professor/aluno) fica muito mais próxima quando o professor quer conhecer o aluno. Aprender é como evoluir. É como aprender a caminhar”.*

*Quanto ao aluno que aprende pontuou que: “Ou é um aluno exaltado, ou é deixado de lado. É exemplo que todos devem seguir. Segue o caminho normal. Ele se esforça. Vai superando as dificuldades, sozinho. Faz um processo normal. Tem uma situação de equilíbrio melhor do que alguns daqueles que ‘não-aprendem’. Porém, tem que cuidar porque o aluno pode ter sido mal avaliado, o histórico dele mostra que sempre foi bom aluno, mas às vezes ele não sabe, memoriza, pois só está bem adaptado (ao sistema).*

Questionada sobre o ensinar e o aprender referiu-se assim: *“Acho que não se ensina, se troca. Eu passo o que eu sei. Demonstro, apresento, mostro e quem aprende pega. Na verdade ensinar é trocar. Entrego o conhecimento esquematizado e eles pegam o que serve. Uns bastante, outros não. Depende de cada um, do seu processo”*.

Suas expectativas de mudança para se alcançar uma escola melhor foram expressas da seguinte forma: *“Mudaria os processos avaliativos. Esquecem da criança. Ou sabe fazer, ou não sabe fazer. Só querem a máquina. A reprovação é desnecessária desde que construa o que faltou, paralelamente, no próximo ano escolar. Avaliação quantitativa é absurda, é muito forte, devemos dar uma segurada”*.

### **Dados obtidos através da entrevista com a mãe do aluno F**

*“F teve sérios problemas quando ele nasceu. Então, através disso, não sei se a senhora viu? Ele tem problemas nos braços. Através disso ele já é uma criança mais lenta para trabalhar no colégio.*

*Realmente, desde o começo, ele foi uma criança bem mais desatenta, mas isso aí os médicos avisaram porque desde que nasceu ele se tratou no Presidente Vargas (Hospital). Ele faz acompanhamento. Este ano ele está mais parado porque os médicos já recuperaram ele. Ele parou a medicação. Até os 6 anos ele tomou ‘Gardenal’. Tomava três vezes ao dia, depois duas vezes ao dia e depois, conforme, ele ia diminuindo e foi tirando. E eu ia ao hospital de dois em dois meses, por causa do problema nos braços. E de seis em seis meses no neurologista. Sem contar que eu ia todos os meses para pegar aquele papel da fisioterapia. Isso continuou por três anos, desde os dois meses, sem contar o ortopedista e o neurologista que era de seis em seis meses durante cinco anos.*

*Ele foi tirado a fórceps, daí ele teve a clavícula deslocada. Como ele bebeu a água do parto e teve sangramento no rim, ele saiu do Hospital Divina Providência com a nota dele, que era preta.*

*Então, teve muito mal ali. Eles não tiveram aparelhos para ajudar atender ele no Presidente Vargas, no mesmo dia que ele nasceu, só que quando ele saiu... Eles não falaram que ele estava com a clavícula deslocada. Não falaram. Tinha urgência de outras coisas e eles não falaram. Não sei se não sabiam. Daí ficou. Eles só foram ver da clavícula depois de um mês. Porque eu ia lá e comecei a observar ele. Não mexia com os braços. Ele começou assim a ser acompanhado e ficou um mês no hospital. Os médicos tinham aquele cuidado com o sangramento no rim.*

*Ele teve convulsão quando nasceu, depois com seis meses, depois com um ano e nunca mais. Então, ele foi uma criança com problema. Ele hoje é ótimo. Faz os trabalhos do colégio, mas tem dificuldade. Considerando o acompanhamento médico desde cedo, ele é*

*maravilhoso. Ele tem sérios problemas. Se tu passar um tema agora, daqui uma hora ele esquece. Custa a pegar. Tem que ensinar várias vezes. Ele gosta mesmo é de desenhar. Ele desenha bem e a gente custa a entender. Não sei se ele vê na televisão. Agora ele vê mais televisão. Ele tem sempre acompanhamento com a psicóloga. Foi encaminhado para um consultório pelo próprio colégio. O ano passado eu não consegui e paguei. Agora é aqui na esquina, vai todas as quintas-feiras à tarde. A fisioterapia ele fazia três vezes por semana. Agora, porque faltou uma assistente do médico, ele só vai uma vez.*

*Tenho quatro filhos. Uma que é casada. Um de dezoito anos e um de dez. Os outros são arteiros. Só o F tem esse problema.*

*O pai do Felipe não é muito de acompanhar os filhos. Estou separada há dois anos.*

*Ele sempre foi desligado. Toda essa correria sempre era eu. Olha, eu não tenho muito estudo. Ele está repetindo a terceira e agora está na quarta série. Ele é uma criança que avança um pouco e dá uma parada. Ele é do tipo que sempre tem alguém ajudando. Eu chego tarde do trabalho. Os outros é que ajudam ele.*

*Eu procuro não pensar na possibilidade dele não aprender. Porque todo mundo aprende. O F aprende porque tem sempre alguém puxando por ele. Ele é mais devagar, mas a gente fica puxando por ele. É o que a gente procura fazer. O campo certo do F é o desenhar. Se olhar os cadernos dele é tudo desenhado. Ele adora carros, de fazer bonecos, pessoas. Acho que ele tem vocação. O mais velho faz grafite. Ele já está ganhando um dinheirinho pelo trabalho dele.*

*O F observa e vai copiando. Ele já faz desenhos, para o irmão mais velho que tem 18 anos, como carros, bonecos (pessoas), caricaturas.*

*Procuro sempre ajudar mais. Sempre eu tive psicóloga para conversar sobre ele. Mas não ajudou nada. O ano passado eu botei uma guria para ajudar ele (com a aprendizagem) porque ele estava mal. E ajudou bastante. Não precisa ser alguém formado. Ele melhorou bem mais. É bom que tenha alguém do lado. Porque se deixar fazendo um tema ele fica toda tarde ali. Não tem interesse. Ele fica parado, pensando. Ele agora está mais interessado. Tem que alguém estar cobrando a hora para ele terminar. Ainda não coloquei ninguém com ele este ano. É inteligente. É só estudar mais.*

*Toda criança tem um modo de aprender. Se os pais deixarem é difícil. Tem que ter um esforço dos pais. Se não houver, não há criança que vai aprender.*

*Essa escola, graças a Deus, eu nunca tive problema com os professores. Se eu pudesse melhorar eu mudaria com mais atividades. Com reforço para essas crianças. Não só para o meu, mas para outras crianças. Fora da sala de aula. Para aqueles que têm dificuldades. E dar mais orientação para os pais como trabalhar com essas crianças. Tem escolas que já têm isso. Seria na própria escola. Os alunos iriam no horário que não tem aula.*

*Ter mais atividades. Aqui tem no sábado e eles curtem. O F não está no judô. É difícil para ele. Ele não quis. O que ele sempre pediu mais foi entrar nos escoteiros. Eles vieram aqui no colégio e fizeram uma avaliação. Mas como eu não tinha dinheiro, não deu. Se eu ver que está melhorando o dinheiro, eu vou botar ele.”*

### **Dados obtidos através das observações dentro e fora da sala de aula sobre o aluno F**

#### **Observação: Aluno: F**

Falam todos juntos sobre o conteúdo: ecossistema. Participações muito boas e boas perguntas; opiniões corretas; muitos conceitos (biótico, abiótico); estão bem integrados com a professora estagiária; revisão da aula do dia anterior é muito boa, a linguagem da professora e as intervenções de acomodação sobre as diferenças entre os conceitos.

Brincadeira do telefone sem fio. A professora explica muito bem e os prepara para maior silêncio e atenção. Ela propôs as palavras: biótico, vaca, galinha, animais, ecossistema para pensarem frases completas com os conceitos e depois de escreverem no caderno dizerem no ouvido do colega da direita a sua frase. A turma é bem participativa; um pouco agitada e produzem aos “gritos”. Falam muito alto.

**OBSERVAÇÃO: F** sentado junto à parede; quieto não colaborou com as questões; sempre consultando o caderno; escrevendo; sentado ao lado de uma menina; **F** na brincadeira do telefone sem fio fala bem alto que tinha passado a mensagem certa. Várias vezes.

#### **OBSERVAÇÃO**

Tarefa em grupo para todos os alunos.

A professora explica o que será feito naquele momento. Fala como é importante o respeito e a colaboração de cada um e que cada aluno é capaz de fazer o melhor.

Explicou o que vão realizar, em detalhes, e eles quase não prestavam atenção.

Estão trabalhando o Tema da Violência, em casa ou fora de casa.

As crianças falam sobre experiências suas ou que sabem que amigos seus vivenciaram como, por exemplo, catar latinhas com a mãe que os ameaça tirar a alimentação se não fizerem este trabalho.

A professora diz: *“Vamos fazer um bonito cartaz sobre o que estamos estudando. O desenho tem que ter relação com a frase de vocês. O material impresso de consulta é o Estatuto da Criança e do Adolescente. Pertence ao Serviço Público e é emprestado. Vamos cuidar porque ele pode ser emprestado para muitas pessoas”.*

A professora indica como fazer a moldura do cartaz e fala que depois escreverão a lápis para depois terminar como desejam.

Pede para escolherem a frase e representarem através de desenho.

Os alunos se organizam nos grupos. Circulam para pegar materiais dos armários (pessoais e coletivos).

**F** conversa com os colegas do grupo sobre o que fazer e como. Escolhem usar giz de cera. Discutem sobre quais as cores que vão utilizar. Ele sugere fazer como se fosse um livro. Os colegas, mais tarde, disseram que a idéia era deles. **F** depois que eu intervi perguntando sobre o que discutiam afirmou que ele quem teve a idéia. Foi perguntar à professora se era bom o que tinha pensado e ela concordou (eu escutei quando ele deu a sugestão no pequeno grupo).

A professora ficou em sua mesa e os alunos iam até ela para pedir orientação.

Os alunos estavam muito alegres e interessados. Alguns grupos já sabiam o que ia ser escrito (*criação própria, da cabeça* deles conforme palavras da prof.).

O grupo do **F** colore o cartaz, menos ele que não deixou ainda nada registrado no cartaz. Refere que o irmão desenha muito bem o que estão fazendo. Diz que as coisas que ele desenha *vira adesivo* e podem ser vendidas.

Até às 11: 05 não sabiam o que ia ser escrito. Faltavam 10 minutos para terminar o tempo que a professora programara para a tarefa.

**F** fica olhando o Estatuto, não está lendo. O menino menor consulta o caderno. Então, ouço o **F** dizer “*A criança tem direito à Educação*”. Logo, a professora intervém comentando os textos que leu e comenta que é preciso estar presente a opinião deles porque eles sabem escrever melhor.

Diminui a conversa e ficam mais atentos. **F** concorda com os outros 2 colegas sobre a frase a ser registrada no cartaz.

Chega um novo colega e a professora indica o grupo do **F**.

Pedro, um dos alunos do grupo de **F** diz: Não!

A professora reclama que aquilo não fora legal dizer, para quem está chegando.

O aluno novo quer sentar e os outros dizem que o estojo de lápis de cor que estão usando deve ficar na classe. Ele concorda e fica de pé. Ninguém se dirige a ele. Depois, ele senta e observa. Volta-se para observar o grande grupo e um outro menino de outro grupo diz:

“*Oi guris dêem algo para ele fazer!*” (com fisionomia de quem não está de acordo com o que está vendo)

Pedro fala: “- *Não te mete!*”

O menino do outro grupo volta-se para o seu grupo e continua trabalhando.

O grupo escreve uma frase bem elaborada e correta. A professora apenas colocou uma vírgula. A frase foi elaborada em conjunto, porém com maior empenho e dedicação do Pedro que consultava o seu caderno.

Pedro vai até a mesa da professora, senta-se na sua cadeira e faz pose de importante. Ela sorri e examina o trabalho do grupo do **F**.



A professora supervisiona todos os grupos e faz também avaliação do trabalho de produção textual de cada grupo.

### **Observação da Hora do Recreio**

**F** – Desce as escadas com cuidado. No pátio, brinca com os colegas de pega-pega. É mais lento na corrida que os demais. Param a brincadeira e se dispersam. **F** fica conversando com dois colegas da sala de aula.

### **SINTESE DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

**Aluno: F**

**Idade: 13anos**

**Série: 4<sup>a</sup>**

**Área afetiva:** Na relação de **F** com a aprendizagem ele dá ênfase ao aluno no grafismo e à professora no discurso pela função de controle, organização de conteúdos e seqüências das atividades. Parece que aprende na sala de aula de fora para dentro. Por parte do aluno, aparecem símbolos fálicos grandes e fortes o que indica disposição para aprender. Há consciência da necessidade de muito esforço para aprender. Tanto o discurso, como o desenho, mostram que ele se percebe com capacidade para aprender e sabe que está e será (sempre) avaliado nos detalhes (pelo que ele é). Até trabalhar haverá um trajeto a cumprir por etapas. Vai ultrapassar o que “esperam” dele. O “não aprender” significa “status” empobrecido e poucos recursos, inclusive financeiros. Tem noção de hierarquia.

Em todos os desenhos de pessoas, nas quais o sujeito da avaliação se projeta, aparecem os significantes (as marcas) do seu problema físico nos membros superiores, em especial, no Desenho Espontâneo. Encontra-se no Estágio do Realismo Intelectual com indicadores da transição para o Realismo Visual o que é promissor considerando sua faixa etária. O Espaço Topológico mostra relações de: vizinhanças, separação, ordem, continuidade e cercadura. O Espaço Euclidiano traz: ângulos definidos; diferenças de formas; simetria; proporção intra-figural; paralelismos; o Espaço Projetivo está representado com um só ponto de vista, porém também aparece a dificuldade ou insucesso na representação da projeção (reta projetiva e profundidade).

A temática motivacional é própria da faixa etária e gênero. Atende também questões de superar a baixa auto-estima e auto-imagem.

Aproveita muito bem a técnica para expressar que a família “aposta” no estudo e é “agradecida” (relação familiar idealizada?). Presente no discurso uma representação do juízo moral na fase da autonomia e autoria o que é interessante para consideração do seu diagnóstico.

Não quis inventar uma história para o que realizou com o material da Caixa Lúdica Pp o que preocupa. Com intervenção foi falando sobre o que significava a cena montada. Assim, através de perguntas foi possível obter-se os seguintes dados: na casa moram - Bruna 12 anos, Glória, Cláudio, tio Pedro que morreu já faz tempo (irmão da Glória) Inicialmente, representou o quarto da Bruna, do pai e da mãe dela, sem separação. Fez a cozinha e disse que Bruna já dirige automóvel e é filha única. Colocou a mulher por cima do homem e em volta deixou tudo fechado, com peças de madeira sem discriminar as partes da casa. Na "casa" só cabia o casal e a filha. O caixão com o tio dentro estava ao lado da casa (do lado de fora).

**Área cognitiva:** na sua modalidade de aprendizagem predomina a hipo-assimilação e a hipo-acomodação; realiza bem as provas de classificação, porém na de dicotomia conseguiu trabalhar com os três atributos somente após intervenção. Oralmente, classificou bem, mas na ação teve problemas.

Quanto à conservação de massa e o pareamento encontra-se em processo de construção, argumenta bem a igualdade, porém confunde-se quando se muda a organização espacial das grandezas descontínuas. Quanto às grandezas contínuas teve dúvidas. Seriação e a Estereognosia realizou bem. A Classificação com muitas sub-classes foi difícil, depois conseguiu.

No que diz respeito à capacidade precepto-motriz mostrou necessidade de apoio (utilizou para todas as formas a linha de base do quadrinho para desenhar) e, conseqüentemente, perdeu a posição da figura. Apresenta rotações, repasses, dificuldade na representação de ângulos, (muito fechados); perda da organização espacial; não obedece as secâncias e as tangências; micrografia total. Pontuação muito abaixo do esperado para sua idade. De acordo com o quadro referencial, encontra-se abaixo do esperado inclusive para crianças de 5 – 7 anos. Logo, demonstra disfunções percepto-motoras; distorção da noção espaço-temporal; problemas neurológicos; dificuldades na leitura, escrita e na linguagem em geral; síndrome dislexiforme. Não copiou com letra script, sendo que o traçado da letra cursiva necessita orientação quanto à direcionalidade, na representação dos signos para minimizar suas dificuldades.

Foi possível, ainda, constatar problemas ligados à percepção da forma e baixo nível de atenção e concentração.

Com relação à **área psicomotora** realizou bem os testes referentes da idade de 9 anos. Apresenta limitações neuromotoras que o impossibilitam de apresentar um desempenho adequado a sua faixa etária devido às seqüelas neurológicas e tramautológicas. **F** está com 13 anos e cursa a 4ª série, no Controle de Equilíbrio e na Dinâmica Geral, **F** executou as provas de idades bem inferiores, devido aos problemas nas articulações dos membros superiores, que afetam diretamente sua ação sobre o mundo e o equilíbrio. Apresenta também dificuldades nos

movimentos de marcha cruzada e nas práticas esportivas. Já na Organização Perceptiva demonstra grande dificuldade como repercussão do déficit corporal.

Assim sendo, a aprendizagem de **F** se faz, até certo ponto, de forma satisfatória considerando as causas orgânicas e psicomotoras.

**PARECER:** Distúrbio de Aprendizagem. Atraso no desenvolvimento (inclusive dos esquemas motores). Recomenda-se continuidade da fisioterapia, psicoterapia e recomenda-se intervenção Psicopedagógica para dar maior suporte à aprendizagem com ênfase numa psicomotricidade relacional, desenvolvimento de estratégias de atenção e concentração, acompanhamento ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

## CASO Nº 5: ALUNO **M**

### **Impressões Gerais sobre o aluno **M****

**M** é um menino de 11 anos que cursa a 2ª série do Ensino Fundamental. É alto, magro, fisionomia carregada, inquieto, “olhar duro”, veste-se de forma simples (bermuda, camiseta e sandálias havaianas). Participou das atividades de pesquisa com disponibilidade. Parecia gostar de estar colaborando e realizava as atividades propostas com interesse. **M** é tenso e passa uma sensação de dispersão, de estar sempre ligado em tudo, controlador.

### **Como **M** percebe sente e pensa a sua escola:**

**M** disse em sua entrevista: *“Gosto da minha escola, sim. Porque é legal. A gente aprende muita coisa. Brincadeiras, jogos. Tenho onze anos.”*

Disse também que gostaria que sua escola fosse diferente: *“Que os alunos não brigassem. Não sujassem os banheiros. Não tocassem lixo no pátio. Um monte de coisa. Só.”* A escola para ser melhor deveria: *“Ter mais professores para ensinar. Arrumar a escola. Ter outras matérias, dos grandes (dos alunos das últimas séries): línguas, biologia, ciências, sociais. Podia ter informática”.*

Perguntado sobre quem deveria ser diferente para a escola ser melhor e por quê? Ele responde: *“Todos deveriam ser diferentes: os alunos, os professores. Acho que esses. Não sei”.*

Pensando numa escola melhor, que recado você daria para: os professores, pais, alunos? Ele disse:

Para os professores: *“Que eles continuem dando aula. Ensinando. Ajudando o colégio, os alunos. Todos os amigos de nós mesmos e das professoras entre elas”.*

Para os pais: *“Continuem trazendo os filhos na escola. Arrumar a escola. Que eles ensinassem os filhos para não sujar a escola. Falar conosco para a gente ir bem na aula; ajudar a professora; quando mandar para casa bilhete, entregar e eles devolverem.”*

Para os alunos: *“Continuassem se comportando e mais uma coisa, que eles não botassem lixo na escola. Respeitar as professoras, a diretora também.*

*Agora, que eles estão pintando, é bom não riscar; cuidar do banheiro; não botar merda na parede. Alguns gostam da escola, né? Cuidam”.*

### **Dados obtidos através da entrevista com a professora de M**

A professora de **M** sobre os problemas de aprendizagem se expressou da seguinte forma: *“Todo ano tem alguns alunos que não conseguem aprender. Meus alunos do ano passado. Tem alunos com grandes dificuldades. Vieram para a terceira série sem estar alfabetizados. Tinham dificuldade de acompanhar, de participar. Dificuldade tão grande que eles ficam longe, com a cabeça, a mente fora da sala de aula, do que se está trabalhando.*

*Acho que o ‘não-aprender’ é um contexto: a experiência que ele já teve na escola, em casa e fora da sala de aula. O aluno não consegue fazer aquilo que precisa ser feito. Aquilo mais objetivo, mais prático; efetivamente, a construção do conhecimento. Então, ele chega com defasagem para o mundo escolar e a escola não consegue trabalhar isso. O conhecimento é feito constantemente, é dinâmico e hoje estamos numa era acelerada. A gente não se dá conta para suprir pequenas coisas, tanto na escola, como na família.*

*O ‘não-aprender’ é gerado por uma série de causas, interfere e muito na criança, na sua auto-estima, dificuldades na vida fora da escola”.*

Pensa mais um pouco e diz: *“O ‘não-aprender’ às vezes é do momento. Depois ele pode aprender. Eu como professora quando tenho um aluno que ‘não-aprende’ eu retomo num outro contexto, para ver se ele consegue. (...) Tento motivar ele para aquilo que ele não está compreendendo no momento e, acontece também, que algumas crianças não aprendem nos termos que a gente trabalha com ela. Talvez a gente nunca saberá se ela aprendeu. Eu, como professora, me angustio. Aquele conhecimento é importante na série em que a criança está. Têm outros que são irrelevantes. Quando percebo que não resolve, eu tento de outra forma, com outras técnicas; dou mais atenção para o aluno. Observo se é algo mais grave ou se é passageiro. Que pode ser momentâneo ou se exige mais ajuda, mais cuidado no individualizado.”*

Acredita que: *“Aprende-se bastante com o aluno que não aprende, porque exige mais recurso, mais técnicas. Lê-se mais sobre teorias de Pedagogia. Temos que estudar muito. Porque aquele que sabe, tem facilidade, é tranqüilo para o professor. O aluno que aprende é o que dá conta do que se está trabalhando na sala de aula. Com o conhecimento que ele está aprendendo, que tem condição, ele dá retorno que aprendeu. Ele aprende na sala de aula porque*

*vem com preparo melhor, vem com uma situação de vida melhor, já tem uma vivência de situações que vão favorecer. É como a gente. Eu não sei dançar, nem nadar. Se eu tivesse tido experiência eu saberia.*

*E, a escola não tem tudo para dar. Depende da vida da pessoa. A escola é muito limitada. Nós só trabalhamos, praticamente, com o intelectual. A escola é pobre. A gente também”.*

Quando questionada sobre o aprender e o ensinar sua percepção, compreensão foi: *“Aprender é mais amplo, é construir, é se dar conta, se apropriar, descobrir, ter aquele estalo. Ensinar é informar, transferir. O professor precisa trabalhar com a experiência, com projeto, mais concreto, cuidar que tenha seqüência, que tenha motivação. A melhor coisa é trabalhar com projeto, com cadência, com uma linha condutora, para não ficar solto como uma idéia no ar.*

*O aluno vai estudando o porquê de cada coisa, onde vai chegar, vai integrando. Ele vai participando, se apropriando. As séries todas podem trabalhar juntas. Depois, cada professor faz como achar melhor. Pode até terminar diferente. Tudo que se pode fazer a gente vai tentar realizar. O ideal do projeto é que se consiga 100%, mas nem sempre é possível. Porém, é bom porque nuns se chega a realizar muitas atividades que dão significado. Outros, nem tanto. E outros se precisa mudar, não está adequado àquela turma. Muda-se, se dá outro rumo. O professor faz o melhor que pode.*

*Eu já pensei numa escola maravilhosa! O mais próximo do ideal para mim, é claro. A escola deveria de ser bem concreta, que fosse melhor com espaços para brincar, para construir, ir para cozinha. Que fosse mais dinâmica, não sei se com salas ambiente, mais solta e mais livre. Que favorecesse o aprender. Como se fosse uma casa. Como a Escola da Ponte. Escolas mais práticas, mais de vivências.*

*Mas a escola que a gente tem hoje é estanque. Que pudesse se movimentar, sair com os alunos, mas isso a parte financeira inibe. Eu procuro sair. Quando consigo, saio para o teatro, Mas toda saída necessita de uma contribuição dos pais e o nosso aluno é carente. Geralmente os que deveriam ir não vão”.*

### **Dados obtidos através da entrevista com a mãe do aluno**

A mãe de **M** acredita que ele não tem problema de aprendizagem. Disse: *“Não acho que ele tenha problema. Acho que ele é bem inteligente. Ele faz bem as coisas. É que o pai dele não se interessava com nada. Não puxava por ele. Só se interessava se ele vinha ou não. Então, esta é a problemática. A culpa é do pai dele. Não sabia se ele vinha ou não vinha para a escola. Não se interessava por ele. Não incentivava ele.*

*Não é que ele tenha problema. O pai é que não puxava por ele. É como a professora disse que ele mal vinha às vezes no colégio. Ele é bem inteligente. Chega em casa e faz os temas dele.*

*Nós estamos separados. Faz mais de dois anos. Ele ficou com a avó dele e, como não cuidavam dele, ele não obedecia. A tia dele queria mandar nele, então como eu não morava aqui, eu não tinha dinheiro. O pai dele foi buscar ele. Eu moro de aluguel e passei a guarda para a avó. Ele (o pai) buscou para passar a Páscoa e não voltou mais. Ficou com o guri aqui. Perdeu um ano de colégio. Depois, eu não sei o que houve e ele rodou. Não estudou mais.*

*Ele pediu para ficar com o pai dele. O pai ficou com ele, mas não trouxe mais. E ele pediu para ficar com o pai. Como ele falou que não queria mais ficar com o pai, quando eu vim, porque o pai batia nele. Frente ao pai ele ficou com medo de falar que queria ir embora. Depois, a conselheira arrumou tudo, do Conselho Tutelar, ela foi, conversou e, ele disse que queria ir comigo.*

*Ele estava atirado na rua. Ficava até de manhã. Ninguém se interessava por ele. Amanhecia na rua. Por causa disso, era muito rebelde. Começou a fugir e a discutir comigo. Então, o pai (segundo companheiro) falou que ali não se ia discutir. Não é assim que se faz. Ele tem outros filhos e o **M** disse que ele não era o pai dele. Eu disse: Ele não é teu pai e está te sustentando. Ele não bate na guria, ele cria (a irmã do **M**). Ela tinha dois anos e hoje tem sete. Chama ele de pai. Nunca bateu nela nem no **M**.*

*O guri (**M**) foi com o pai dele (pai legítimo) sem uma peça de roupa, sem registro. Tem que fazer outro, porque eu não sei se ele (o pai) tem ou não tem. É preciso para fazer a carteirinha das passagens escolares. Ele passa por baixo da roleta (do ônibus). E para entrar num projeto que a conselheira disse que vai fazer de tudo para ele não ficar sem fazer nada. Eu tirei a certidão da minha filha e paguei R\$ 14,00 reais. Então, vamos ver como vai ficar. Ela não entrou mais em contato comigo. Ele já está ficando grande.*

*A conselheira nunca está lá, ela disse que ela ia dar a carteirinha que já está lá no Conselho Tutelar.*

*Então, eu acho que ele é bem inteligente. A única dificuldade dele é escrever emendado, ele não consegue. É só a gente incentivar. O “não aprender” é da situação. É o incentivo. Ele agora está bem diferente. Ele está cuidando do material dele. Das coisas dele. Ele perdeu tudo que era dele. Ele foi morar comigo, agora. Ajudo. Incentivo. Faço para ele numa folha para saber como se faz. A minha menina está na primeira série. Estou estudando de noite. Estou na terceira série.*

*Até entrar nos eixos leva tempo. Ele está no SASE, aqui perto. Ela (a conselheira) disse que vai passar ele para lá perto de casa. Lá na parada doze tem um.*

*Posso dar uma ligadinha? (pede para usar o celular) É que minha guria não fez os temas. Ela precisa de mais ajuda. Meu marido trabalha de entregador de jornal. Trabalha num*

*jornal. Vou pedir para ele ajudar. A gente tem que incentivar. Eu estudo no EJA. O meu marido, ele estudou o primeiro grau. Ele quer continuar. Como eu comecei, ele fica com as crianças. Ele trabalha no jornal e é pintor. Pinta lojas, apartamentos. O pai do M (legítimo) eu não sei o quanto estudou. A gente aprende muito. Tanto eles aprendem com a gente como nós aprendemos com eles, né? Um ensina o outro. Eles nos incentivam também. Ele é uma criança normal.*

*Transformar a escola o que eu mudaria? Nada tem que mudar. Não sei. A escola é ótima. Os professores que eles têm são ótimos. Não sou boa de pensar. O que ela podia melhorar? Eu não conheço muito esta escola. Hoje é a segunda vez que venho aqui. Eu não sei. O que tem que aprender é o dia a dia. Então, é ser alguém na vida. O que mais seria? Eu não sou muito boa assim de pensar. Lá no meu colégio, quando tem que pensar muito, eu já, né? Não sei. Vai ficar sem resposta”.*

### **Observação da Hora do Recreio**

**M** já estava no pátio com outros alunos. Chutam uma latinha de refrigerante e um colega baixinho ficou de goleiro. Os outros lutam e gritam pela posse da lata com muita agressividade. Acontece um combate corpo a corpo. São interrompidos pela auxiliar de disciplina que pede que se acalmem e cuidem dos colegas que brincam perto, para não machucá-los.

### **Dados obtidos através de entrevista com a professora estagiária de Educação Física**

*Procurei observar M fora da sala de aula. Isso aconteceu no pátio descoberto (canha de futebol e de basquete muito mal cuidada). Fui bem recebida pela estagiária que realizava uma avaliação com toda a classe sobre o desempenho das crianças, em diferentes esportes que ela os estava ensinando, desde o início do seu estágio. As crianças estavam sentadas no chão em círculo e a professora de pé e bem próxima a elas. Eram crianças atenciosas, interessadas, entre 8-9 anos. Enquanto faziam essa atividade, três alunos perturbavam o trabalho gritando, correndo ao redor do grupo, um deles era o M que quando me viu, foi se chegando. Sentou-se bem perto de mim, junto à parede onde eu estava observando a classe. Os outros dois alunos continuaram a correria e iam agredindo com muita raiva, os colegas sentados na roda, com bolas e outros materiais e, quando os alunos reclamavam, eram agredidos fisicamente e com urros. A fisionomia de um deles mostrava seu descontrole, gozo, deboche. A professora tentava contê-lo, mas era inútil. Isso persistiu até o final da avaliação, ininterruptamente. O aluno descontrolado me deixou deveras preocupada. Parecia uma criança necessitando de tratamento urgente. M ficou agachado abraçando uma caixa grande de papelão, forrada com papel colorido, bastante envelhecido, sobre a qual sentou afundando a tampa, até que eu disse: ‘M a caixa está cedendo com o peso do teu corpo.’ Então, ele abraçou-a e ficou de cócoras.*

*Terminada a aula, solicitei uma reunião com a professora estagiária para conversarmos sobre **M** (porque as observações em sala de aula não foram feitas, em respeito á professora que não quis continuar participando da pesquisa, apesar de todo o processo de coleta dos dados sobre **M**, já ter sido realizado menos as observações em sala de aula). Ela concordou e pediu que eu a esperasse na sala da O.E., pois levaria a turma até a sala de aula.*

*Quando eu estava na recepção, em seguida, chegaram a estagiária e a professora da classe, esta última transfigurada e aos gritos, dizendo aos três alunos que eles ficariam ali porque tinham perturbado a aula de Educação Física.*

*Então, sentei com a estagiária e começamos a falar sobre o **M**. A síntese de sua opinião a respeito dele é a seguinte: '**M** é esperto, irrita-se facilmente. Quando está bem ele fica legal na aula, quando não está legal fica brabo, faz arte e se faz de bobo, esconde que foi ele quem fez. Na maioria das vezes, não obedece. Seus colegas (os outros dois alunos que perturbavam avaliação) fazem o que **M** planeja. **M** é o **cabeça**. Quando não gosta da atividade não faz'.*

*Enquanto conversávamos, com a porta entreaberta, podia-se ver ao longe os três alunos jogando-se contra as paredes. Não diziam nada, não se olhavam. Pareciam muito perturbados. O que acontecia, parecia um auto-flagelo (coletivo).*

*Naquele momento, não havia nenhum adulto presente. Quer do corpo técnico, quer do administrativo próximo à recepção.*

*Ao término da entrevista, os demais alunos da escola se organizavam, no pátio da escola. Lá, aconteceria o ensaio das atividades planejadas para comemorar o Dia das Mães do qual participariam, também, **M** e seus dois colegas.*

## **SÍNTESE DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

**Aluno: M      Idade: 11 anos      Série: 2ª**

**Área afetiva:** A questão familiar é expressa através do desejo de segurança traduzido pelo acesso fácil ao alimento, à moradia, (avô que lida na roça e pela possibilidade de trabalho do pai). A técnica oportunizou ao aluno a expressão de seu desejo de pertencer ao grupo familiar "idealizado" o que de certa forma é bom para a (re)significação da dramática de abandono vivida há pouco tempo (Ver entrevista com a mãe). Há indicadores de reconstrução da figura materna e paterna (através da experiência nova com o convívio com a mãe e o padrasto).

A escola parece ser importante e merece cuidados para corresponder às expectativas quanto às atitudes e normas. Projeta-se para o futuro estudando na faculdade.



**Área cognitiva:** Modalidade de aprendizagem com predomínio da assimilação em detrimento da acomodação (hiper-assimilação X hipo-acomodação).

Com a caixa da Hora do Jogo realizou um Inventário pobre. Utiliza material, praticamente do cotidiano escolar como: papel, giz de cera, lápis, caneta hidrocor, cola (que separou e não foi usada). Desenvolvimento: Tentou realizar um desenho no papel de seda que acabou rasgando. Amassa e põe fora. Repetiu este procedimento várias vezes e não conseguiu atingir seu objetivo porque não levava em consideração, não respeitava as leis dos objetos. Depois, pegou um pedaço rasgado de papel de presente e conclui seu projeto através de um desenho rápido. Síntese: Não conseguiu integrar bem o representado, nem na ação, nem na verbalização.

Dificuldade de aprendizagem devido ao baixo nível do mecanismo de acomodação inerente ao processo de adaptação. Não modifica os esquemas próprios em função das características do objeto ocorrendo uma inadequada equilibração entre os mecanismos da adaptação e, conseqüentemente, uma construção e leitura da realidade que não corresponde ao esperado para os sujeitos inseridos no Ensino Fundamental que exige inúmeras construções relativas ao Pensamento Operatório Concreto.

Apresenta, através da avaliação da área percepto-motriz, omissões de letras e dificuldades na audibilização alcançando a pontuação esperada para crianças em torno dos 7 anos. Na prova dos Esquemas Gráficos atinge apenas 5 pontos (o esperado para crianças com menos de 5 anos). A análise qualitativa indica: micrografia parcial; omissão e acréscimo de ângulos; não mantém as figuras no espaço conforme posição do modelo; dificuldade na direcionalidade, tendência à distorção da Gestalt em seis figuras; muita lentidão.

Apresenta dificuldades de aprendizagem com muitos indicadores de síndrome dislexiforme, podendo estender-se à discalculia, disgrafia e disortografia. Na gestalt (análise e síntese visual não satisfatória). Sua atenção e concentração atinge um nível sofrível e só conseguiu manter-se realizando o teste com intervenção do examinador.

A técnica do Desenho Espontâneo indica a construção do Espaço Topológico apresentando as relações espaciais de vizinhança, separação, ordem, cercadura, em nenhum de seus desenhos se mostra a construção de relação de continuidade. Do Espaço Euclidiano: ângulos, paralelismo, perpendicular, diferenciação de formas, desproporcionalidade inter-figural e intra-figural. O Espaço Projetivo traz: um só ponto de vista; linha para indicar direção e movimento da bola o que indica certa intuição de profundidade. Temática: característica da faixa etária e de gênero. Discurso melhor desenvolvido do que sua representação gráfica. Há mais clareza de idéias do que em outros testes com produção textual.

Como a temática é livre **M** mostrou mais suas construções espaciais intuitivas do que aquelas construídas pela acomodação que o desenho exige. Aproveitou a oportunidade para

expressar sua necessidade de reconhecimento e equipara seu sucesso com o sucesso do outro que responde, pela reciprocidade, suas demandas (por vezes, agressivas).

**Área Psicomotora:** executa as atividades para 8 anos na maioria dos focos de avaliação. Logo, seu desenvolvimento motor está abaixo do esperado considerando sua idade (11anos). No entanto em Organização Espacial, Coordenação viso-mão surpreendeu fazendo todas as provas da idade. Assim, percebe-se que as áreas que sustentam o eixo corporal, linha média teve rendimento a baixo de sua idade, muita dificuldade para se manter em equilíbrio, pouca tonicidade muscular, parece estar relacionado com uma má alimentação e se cansa muito rápido. Movimento de marcha cruzada com dificuldades. Na dinâmica geral pareceu hipotônico em suas ações.

**PARECER:** Dificuldades de aprendizagem com muitos indicadores de síndrome dislexiforme, podendo estender-se à discalculia, disgrafia e disortografia. Solicitar Avaliação Neurológica. Necessita intervenção psicopedagógica em geral e, em específico nas questões vinculadas à leitura e escrita. Recomenda-se também psicomotricidade relacional de início, posteriormente, trabalho com o esquema corporal e equilíbrio dinâmico e estático. Providências quanto aos cuidados nutricionais. Após resultado da avaliação neurológica, considerar possível necessidade de psicoterapia.

## CASO Nº 6: ALUNO H

### **Impressões gerais sobre o aluno H**

**H** é um menino de 7anos que cursa o 2º Ano do Ensino Fundamental. Com peso e estatura normal para sua idade é uma criança bonita e, por vezes, alegre. De início, mostrou-se bastante calado. Disponível para as atividades da avaliação e entrevista. Geralmente, usa bermuda, camiseta, sandália ou tênis. É uma criança limpa e cuidada. Durante as atividades mais longas solicitava permissão para ir ao banheiro.

Foi indicado por sua professora, como aluno com problema de aprendizagem porque, segundo ela: *“Não consegue ter o caderno completo, não acompanha a classe, escreve um texto sobre as férias... (sacode a cabeça). É dos que trocam letras, emenda tudo”*.

Uma semana, depois de iniciada a Avaliação Psicopedagógica, sua professora trouxe, espontaneamente, para mim um exemplar de uma atividade realizada em sala de aula constituída por um ditado, um exercício realizado em dupla, de construção textual com base em palavras recortadas e coladas numa folha ofício as quais deveriam ser utilizadas na construção de frases e um desenho com canetinha hidrocor.

### **Dados obtidos através da entrevista com o aluno H**

Considerando que H está na 2ª série do Ensino Fundamental conversei com ele sobre as férias, o que fazia nos fins de semana e lhe expliquei a importância dele estar participando da pesquisa. Senti logo que ele era uma criança reservada e que esta conversa faria bem a ele e ao trabalho da coleta de dados. Dessa forma, iniciei as perguntas. Ele questionado sobre se gostava da sua escola respondeu: “Hum! Hum! Porque é legal. Assim. Legal, brincar e estudar e jogar bola”.

Quanto à possibilidade da escola ser diferente e o que poderia mudar para ela ser melhor ele disse: *”Não. Só arrumar o colégio. Tinta, pessoal para pintar. Deixar como está ficando. Que tivesse muitas pessoas. Mais colegas. Outras como você (da pesquisa). Na sala de aula, estudar mais, aprender a ler. O campo com a terra para jogar futebol não é bom. Tem que botar lajota. Na aula eu não gosto quando a gente está copiando e os outros ficam badernando. Aí, eles ficam atrapalhando. Eu não gosto de ficar conversando. Eu fico quieto. Quando os outros estão falando eu vou lá ficar com eles. A escola não precisa mudar... Nada. Brincar na Educação Física que vai ser legal. Eu pediria uma folha para desenhar para aprender mais e melhorar a letra. Eu sou bom no ditado e, na matemática, eu sou mais ou menos”.*

Perguntado quem deveria ser diferente para a escola ser melhor ele responde: *“Ninguém. Não tem que mudar nada. Quem tem que mudar na escola é o Felipe. Tem que melhorar, ele rodou e é chatinho. Não copiava nada”.*

Depois, pensando numa escola melhor os recados para os professores, pais e alunos foram os seguintes:

Para os professores: *“A escola é bem legal e sempre foi e sempre vai ser. Nunca deixar de dar coisas para trabalhar. A professora, ajudar mais todo mundo”.*

Para os alunos: *“Acho legais os colegas. São muito legais e são brincalhões. Copiar as letras que eles vão aprender. O Felipe não copiava nada, enchia o saco. O Leonardo sabe tudo e o Caio, a Nicole e o Gabriel não sabem tudo”.*

Para os pais: *“Pais são legais. Tem que ajudar a fazer os temas”.*

### **Dados obtidos através da entrevista com a professora de H**

Perguntada sobre como percebia os alunos com problema de aprendizagem e o “não-aprender” ela disse:

*“Eu percebo e acho que todos têm problemas ou dificuldades. A criança, ela tem suas dificuldades e a professora tem que dar apoio. Dar apoio e estimular o que de melhor ela tem.”*

*Incentivar para que ela tenha mais confiança nela. Eu acho que não existe o “não aprender”. Ela, a criança, está sempre aprendendo ou ensinando para nós, pra gente. Acho que isso é básico. Até na natureza a gente aprende com tudo. Há aquele aprender. O “não-aprender” não existe. Uma coisa é a gente sempre aprender a toda hora. A criança aprende sempre porque está interagindo. Quando deixa o interagir bloqueia a aprendizagem.*

*Aqueles alunos misturados, os pequenos com as crianças maiores, é meio complicado. Uns tem um nível diferente, são bem infantilizados e os outros já estão em nível de transição para a adolescência junto com crianças de nove, dez anos. Isso prejudicava, quando eu atendia outra classe no ano passado, mas também fazia com que os menores tivessem uma certa ginga, um certo... Estavam aprendendo com os que bagunçavam, não só coisas ruins, porque esses estavam cansados com a quarta série eram repetentes. Apesar de terem algumas dificuldades, eles estavam todos juntos, mas aprendem bastante.*

*Tem todo um roteiro para te ensinarem a ser professor na faculdade. Tem várias disciplinas, mas nesse processo faltou alguma coisa. O que fizeram? Fizeram oficinas para suprir, complementar. Não foi necessário repetir o semestre. Ninguém perdeu tempo, porque alguns acham que repetir é perder tempo. No caso que citei, ganhou-se em aprendizagem”.*

*Quando o aluno “não-aprende” é porque existe “Falta de interesse do grupo social em que a criança vive. Dar estímulo a ela para aprender ou não aprender. Não depende só do professor para a criança querer aprender. Todos são responsáveis. Depende de todo o grupo. Não só do professor e do aluno. A gente aprende com tudo a todo tempo. Há necessidade de integração entre escola, família e comunidade.”*

*“Quando ocorre o não aprendizado o que faço? Através de brincadeiras e do diálogo infantil eu tento puxar aquele aluno pra junto de mim, para sondar o que ele não está conseguindo. Dentro do possível, porque as turmas são grandes e não dá para todo dia ficar atendendo, pesquisando o que o ‘fulaninho’ tem. Através de brincadeiras, de conversa, tento chegar próxima e entender o que alguns não sabem e organizo para que aprendam e eu fico intermediando. Se eu puder ajudar, eu ajudo. Mas antes, eles se ajudam até o ponto que eles sabem. Senão eu ajudo com exercícios de revisão, atividades ligadas ao assunto que se está estudando e os trabalhos individuais me mostram o que não está bem. No grupo eles brincam e até brigam e se ajudam. E, se ainda assim não dá, eu explico de outra forma. Eu formo duplas e eles acabam sempre aprendendo alguma coisa. Assim, até o fim do ano, eles acabam aprendendo.”*

*O que se pode aprender com os alunos que “não-aprendem”? “As vivências da criança, o que ela traz de casa, da família, o que ela gosta e o que não gosta. Tem dois com o mesmo nome: Eduardo. No primeiro dia, eu perguntei como gostariam de serem chamados para eu não confundir. O que eu não gosto eu também falei para ver se eles vão dar seqüência ao nosso*

*grupo, a nossa sala de aula. Se eles começam a bagunçar eu já paro. Se precisar dar um grito, eu dou.*

*Se aprende a interação e a integração. Uma possibilidade de uma palavrinha, uma coisa nova do mundo deles. Eu me aproximo bem deles, porque eu tive dificuldades de aprendizagem. A gente aprende a se aproximar e os que têm dificuldades na leitura são aqueles que lêem e não se ouve. Só sei pela leitura labial que estão lendo. Eles se revezam a ler. Eu não obrigo a ler. Quando eles apresentam a tarefa do grupo, eles vão aprendendo que é fácil, para perder a timidez. Isso não foi feito comigo e, até hoje, eu tenho medo de me apresentar em público, de errar. Sou tímida. O erro era a morte quando eu era criança. Mostrar que eu tenho dificuldades e que eu não sou uma bruxa é bom, às vezes até pode ser, dependendo da atitude deles, mas eu não gosto de agredir nem física, nem oralmente. A gente sabe que isso existe no mundo escolar. Não gosto de agressão.*

*Na época que eu estudei quando se conversava se ia de castigo. Ficava-se de frente para o quadro, de costas para os colegas e se a gente estava rindo era ruim porque dava aqueles soluços. Era um vexame. Se a professora pedisse para ler a gente lia, mas gaguejava., se não lesse, ia-se de castigo.”*

*Quanto ao que ocorre com o aluno que aprende a professora respondeu: “O que aprende, ele vai... é sistemático. Como a água do rio que vai no curso, ele segue o curso real, o lógico e se tu dá uma atividade com lógica do currículo ele vai além do que só o que está sendo tratado. Perguntam mais coisas, pensam e inter-relacionam o que se está estudando com o resto.*

*A família tem importância, mas o interesse é do aluno. Se a família não dá estímulo, é ruim. Mas, ele pode ser interessado na escola. Se não tem estímulo, a família não dá importância e na escola é estimulado, ele vai aprender. E o professor não pode intimidar as crianças, inibir as perguntas.*

*O aprender e o ensinar estão juntos. Se alguém está ensinando e alguém quer aprender, tem mais que aprender. Não se pode separar.*

*No papel de professor o que significa o ensinar? Eu começo sempre fazendo a sondagem. O que aprenderam com a outra professora? Vejo o currículo que tenho que seguir, se é extenso ou reduzido.*

*Daí, eu vejo o que eu vou fazer, como organizar. Por exemplo, na faculdade eu aprendi como trabalhar a tabuada. E eu aprendi de outro jeito. Quero chegar àquele meio termo. Eles têm que aprender o que é obrigatório e eu sempre quero ir além. Mas depende do grupo. Por exemplo, peço que eles em casa com os pais, para resolverem a tabuada do 2. Quero ver como são ensinados em casa. Quero ver uma teoria para me embasar em alguma coisa ou na minha própria. Para ver como se pode fazer de diferentes formas. Depois, ele passaria a experiência para os que não sabem ainda.*

*Um passa para o outro e aquele que não sabe algum conteúdo vai acabar aprendendo com o colega aquilo que eu mesma não consegui ensinar. Eles falam do mesmo jeito e isto é bom. Eles chegam aonde eu não consegui “chegar”.*

*Caso você resolvesse (pudesse) transformar a escola o que você mudaria? Ela disse: “Não sei. Várias coisinhas que se tem que arrumar que às vezes a gente percebe. Eu, também, erro muito. Tem que voltar atrás. Todos têm que acomodar. As colegas também têm os seus erros. Eu sou chata porque não consigo deixar de perguntar sobre o que considero errado. Falava cada dia com uma professora para saber o que pensavam da escola, da direção, sem criar intriga com alguém. Queira saber o que estava faltando e muitas coisas que eu falei à direção, porque a gente conversou, ela deu um jeito de mudar.*

*Por exemplo, não havia diálogo entre os colegas. Uma falava da outra. Eu perguntava alguma coisa e diziam: Ah! Acho que é assim. Bem rápido. Perguntava para outra colega cada uma tem uma forma de trabalhar. Mas, não se passava a experiência. Hoje já acontece a troca. Começou a melhorar. Assim, a escola melhora. Com a orientadora e a supervisora vai melhorar muito.”*

No final da entrevista ela pensando num aluno com problema de aprendizagem, falou: *“O H não consegue ter o caderno completo. Não consegue acompanhar. Escreveu um texto sobre as férias... Os pais participam, das reuniões. Ainda troca letras, emenda tudo.”*

### **Dados obtidos através da entrevista com a mãe do aluno H**

Perguntei à mãe de **H**: Por que você acha que seu filho tem problema de aprendizagem?

*“Não sei se ele conversa na aula, se ele não presta atenção. A professora trocou ele de lugar. Sentava mais pro fundo. Está sentando mais para frente. Ele está copiando e está podendo copiar tudo que tem no quadro.*

*E, a professora da primeira série disse que ele veio, pois nós não somos daqui, somos de Uruguaiana, ela disse que ele veio meio cru e que o Jardim dele não foi muito bom. Não foi muito sólido, por isso que ele está com dificuldade.*

*Não sei, né? Lá ele se dava bem, ele gostava de lá (Uruguaiana). Ele fez a primeira série aqui. Ele está na segunda. Eu não sei como a professora passou se ele tem dificuldades. Ele devia ter ficado na primeira. Então, ela disse que ele é esforçado. Só que de vez em quando ele é desligado. Até lá em casa a gente está falando com ele e ele fica olhando para a TV, prestando atenção no que está acontecendo, mas não no que ele tem que fazer mesmo.*

*Eu tenho outros filhos: uma mais velha e outros dois menores que ele. É isso. Às vezes, o pai dele briga com ele para ele fazer as coisas. Aí ele faz com muita má vontade, meio aéreo.*

*Não adianta tirar videogame, futebol, para que judiar? Tudo tem uma hora. A hora do estudo e a hora da diversão.”*

*(...) “Sobre essa situação? Eu até pensei em colocar ele numa aula particular. Talvez só ele e a professora fica mais fácil de assimilar. São só dois. Ele precisa de ajuda.”*

*(...) “O significado do “não-aprender” do meu filho? O que significa? Não sei se ele é meio lento, meio devagar, o porquê disso eu não sei. Não sei, porque a gente está tão bem agora! A gente estava separado do pai dele, mas agora está todo mundo junto. Estou até de bebê novo. Tá tudo bem... Não sei por quê? Acho que do ano passado para cá não vai estar refletindo a separação. Então, teria que ter repetido no ano passado quando eu não estava com o pai dele.*

*Ele não teve muita dificuldade o ano passado. Acho que não porque a professora claro, deveria ter um pouco de calma. Assim, normal. Foi como eu lhe disse: tem que ter calma, paciência, nada que assusta. Só o **X**, pai dele, que é meio ‘estouradinho’, mas não pode. Com criança tem que ter calma, né?*

*A filha mais velha (que mora em Uruguaiana, com a avó) tem 12 anos e a irmã, tem nove anos e o **H** tem sete. São bem pertinho. Ela vai bem. A **Y** vai bem no colégio. Às vezes dá umas briguinhas, uma coisa normal entre irmãos. Ele não bate em ninguém, muito pelo contrário, ela é que bate. Ele chora e não revida. E não bate. Eu não gosto que fiquem se batendo um no outro. Às vezes, o pai diz: Quando a tua irmã te bate, tu bate nela também. Eu digo: Não ensina assim, porque não é assim. Por que botar um contra o outro? Ela é prevalecida.*

*Perguntei: Como e quando você percebe que seu filho “não aprende”? O que você faz? Ela respondeu: “Persistir bastante. Tem que ter calma, paciência e talvez até precise, se arranje, uma aulinha particular para que se ocupe de manhã e de tarde venha para colégio, né?”*

*É preciso prestar mais atenção nele. Ajudar ele. Acho que ele é lento. Tem o seu ritmo. De manhã ele se acorda, eu digo: **H** vai tomar banho! **H** vai tomar banho. Eu tenho que falar muitas vezes. Ele vai para sala ver televisão. **H** vai tomar baaaaanho !!!! Aí ele vai.”*

*O que se aprende com aquele que “não aprende”?*

*“Ele se dá bem com o pai. Ele se dá mais comigo. Tá sempre me beijando, me alisando. Digo: - **H** vai arrumar a tua cama! Uma, duas, três vezes, com muito sacrifício ele vai. Tudo é assim. A mais velha tem doze anos está na sétima série. A **Y** está na quarta. A pequeninha tem um mês... O meu marido faz mudança. Tem um carrinho de mudança. O Pepe briga com a **Y** por causa da tabuada. Às vezes ela se esquece, depois aprende. Tudo tem seu tempo. O meu marido é bem preocupado com eles! É rígido com eles. Ele grita. É como o meu pai. Ele brigava comigo, daí, eu chorava. Ficava nervosa e não aprendia.”*

*Como você percebe, compreende o aprender e o ensinar?*

*“Eu converso com ele. Digo: Mas, meu filho, por que tu não presta atenção na aula? Porque o pai briga com ele. Depois tu sabe, tu mostra o caderno para o pai e ele briga*

*contigo. Vai para a aula, presta atenção e copia. Né? Porque depois até ele consegue fazer as coisas sozinho!*

*Esses dias ele foi, ele pediu para recortar umas palavrinhas. Eu ajudei ele a recortar, ajudei ele a fazer uns desenhos, a fazer umas continhas, ele precisa de um caderno de caligrafia também. Vou começar a fazer... Já devia ter feito isso nas férias, mas ele pedia para “baixar”, a gente mora em apartamento. Né? Aí ele mais brincou do que... No fim, nem pegou o caderno de caligrafia. Ele pode “comer” as letras, mas ele se esforça, coitadinho!*

*Em geral, não tem dificuldade em nenhuma situação. Ele está progredindo. Agora, no colégio, se dá bem com todo mundo. É tranqüilo. Não rói unha e se roesse já seria alguma ansiedade.”*

Caso você resolvesse, pudesse transformar a escola o que você mudaria?

*“Eu acho que tinha que apertar mais o ensino. Exigir mais. Porque eu acho que foi muito lento... não apertavam muito, meio frouxo. Foi ‘meio na flauta’. Tanto para o **H** como para a irmã. Cobrar mais deles. Mesmo. Mais temas. O ano passado a **Y** tinha mais passeio que aula. Passeio corrido... A escola é boa. Não tenho nada para reclamar. Aula de computação talvez, a partir da segunda ou terceira. Aulas de inglês? Não sei.”*

### **Dados obtidos através das observações dentro e fora da sala de aula**

Observação em sala de aula      2ªSÉRIE

AMBIENTE: claro, arejado e bem iluminado, armários fechados e livros e outros materiais nas estantes abaixo das janelas.

Os alunos estão sentados um atrás do outro. A turma é calma. As crianças pintam com calma e dedicação. No quadro de giz está escrito:

PENSAMENTO: Para aprender algo, você tem de colocar de lado a segurança de sua ignorância.

ROTEIRO

TEXTO DA TURMA

Atividade de relaxamento

Exercícios

RECREIO

Livro

Exercícios

Tema

6 palavras mais importantes: Admito que o erro é meu.

5 palavras mais importantes: Você fez um bom trabalho.



4 palavras mais importantes: Qual a sua opinião?

3 palavras mais importantes: Faça o favor.

2 palavras mais importantes: Muito obrigado.

1 palavra mais importante: “NÓS” ( A TURMA )

A professora explica o que está escrito no quadro: *“Principalmente porque o Kiko veio para nossa aula.”* Kiko é um aluno bem agitado e meio histriônico, histeróide, porém inteligente. Ele quem distribuiu as folhinhas para pintar, no início das atividades.

A professora diz: *“Atrás da folha vocês vão escrever o que lembram da história e pintar no quadrinho.”* O aluno pede material emprestado e o destrói. Um aluno *“meio metidinho”* vai lá e dá *‘um chega para lá’* no Kiko. Alguém fala da briga para a professora. e ela dirige-se ao Kiko: *“Não peças mais material escolar para os colegas porque já estás destruindo.”*

Kiko veio da primeira série da sala ao lado, fez prova e foi para a segunda série. Segundo a professora ele é hiperativo, não para, não faz as tarefas, não se trata. A turma ficou bem agitada. O menino adota atitude de *‘peitar’*, de *‘não estou nem aí’*. A professora parece calma e fica na sua mesa corrigindo os cadernos e ajudando alguns alunos.

#### **Observação do aluno H:**

Durante esta observação **H** está sentado ao fundo, na última classe da fileira da janela. Bem compenetrado, copiou e está prestando um pouco de atenção. Depois, copia, copia e vai até a mesa da professora e pergunta: *“O que é isto aqui? (pedaço da palavra LIVRO)* A prof. responde : é VR.

Às 14: 30 ele pede para ir ao banheiro. Demora uns 10 minutos. Volta e fica de conversa com o colega que está sentado no outro extremo, perto da porta. Volta, faz ponta no lápis, retoma o trabalho sozinho e fica bem conectado. Volta à classe do amigo e pede uma canetinha emprestada (pela 3ª vez), faz ponta num lápis. Pede emprestado ao colega outra cor. Faz ponta nele e devolve. Bataca na mesa do Kiko que é a primeira do centro, na frente do quadro, derruba o lápis no chão e fica atiçando o colega. Coloca as mãos nos quadris, rebola e fica meio *“afeminado”*. Kiko dá um chute no **H** de verdade, pra valer. **H** fica junto da mesa da prof. Na frente da classe do Kiko, dança e bate com a caneta com muita força. A prof. diz: Vai sentar, **H**.

Pergunto a **H** de quem era a caneta e ele fala que é do amigo que lhe empresta o material.

Na saída dos alunos para o refeitório a prof. comenta: *“**H** está bem melhor e já escreve com letra emendada. Eles estão muito agitados desde que Kiko veio para a turma.”*

Colocou uma música com sons de pássaros. A turma se prepara para descer para a merenda. O **H** é o penúltimo a sair da sala de aula.

## OBSERVAÇÃO 2ª série

A classe está trabalhando no livro (atividades de matemática – resolução de problemas); as crianças estão sentadas uma atrás da outra, **H** está sentado na 2ª fileira perto da porta, na segunda classe atrás do amigo.

A professora, enquanto a turma realiza os exercícios, procura material do **H** para minha análise. Depois, ela lê seis problemas do livro, em seqüência. Dá assistência aos alunos que levantam a mão para terem ajuda. O aluno Kiko está chupando um enorme bico amarelo (chupeta), está sentado perto do **H** na coluna junto à parede mais atrás. **H** vai até a professora e pede para ir ao banheiro. Volta uns quinze minutos depois.

As crianças precisam copiar do livro os exercícios para depois resolvê-los, por isso a professora fez leitura, em voz alta para eles, pois na sala há alunos que ainda não sabem ler.

Kiko se agita e a professora intervém com relação à atitude dele. Então, joga-se no chão. Depois, ele pega dois dados coloridos, joga várias vezes para cima, sua classe está rodada 45° da posição original, ela vem até ele e coloca a classe na posição correta. Faz ponta nos lápis de alguns alunos.

O colega, amigo de **H**, ensina-lhe como resolver os problemas. Ele está sentado à frente do **H** e se ajoelha para mostrar como se faz. **H** vai realizando as tarefas, os cálculos, vai escutando o amigo. **H** pede para ir ao banheiro novamente. A prof. diz: *NÃO!* Fala para o amigo de **H** que sente e fique quieto. Ele diz: *“Prof. eu estou ensinando o **H**”*. Ela fala: *Chega! Ele tem que fazer sozinho.*

A prof. parece satisfeita com **H**. Reconhece suas melhoras, mas sabe que ele, às vezes, não faz os temas ou não entende o que é para fazer. (Isso me foi comunicado espontaneamente).

A professora vai de classe em classe, ajudando os alunos que necessitam auxílio.

Os ‘ajudantes do dia’ vão escolhendo os alunos para formarem a fila para comerem a merenda no refeitório.

## OBSERVAÇÃO: HORA DO RECREIO

**H** - Desce bem comportado as escadas que levam ao pátio da escola. Ele e mais uns cinco colegas correm sem terem organizado qualquer brincadeira ou jogo. Vão de um lado para o outro da área coberta, esbarrando em alunos que conversam. Faz muito calor e ficam repetindo também esse corre-corre, ora à esquerda, ora à direita nos pátios descobertos. Tomam água no bebedouro. As crianças insistem com a auxiliar de disciplina para que ela troque de grupo a posse das bolas (apenas duas) o que não se concretiza porque o intervalo acaba. Organizam-se em fila e sobem com a professora para a sala de aula

### Síntese da Avaliação Psicopedagógica

Aluno : H

Idade: 7 anos

Série: 2ª

**Área da afetividade:** Vínculo fraco com a aprendizagem. Parece estar cumprindo um “mandato” da família ou da escola. Não transmite prazer com relação à aprendizagem formal. Além de dados da entrevista com a mãe, aparecem significantes na técnica do Par Educativo que nos remetem às dificuldades de resignação quanto à dramática edipiana, ocasionando entraves com relação, também na área da aprendizagem. No discurso, o termo “boneco” que refere a figura do aprendiz, pode estar demonstrando que “alguém (ensinante) mexe os cordões e os marionetes cumprem o que é para fazer. No entanto, ao realizar a representação de uma pessoa aprendendo ele mostra que já existe certa elaboração relativa à fase da latência segundo o discurso: *“João esta aprendendo a escrever com a professora. Ele está aprendendo um pouco e a professora acha bom.”* (João está na 3ª série e a prof. tem 38 anos) II parte: *“Quando não está aprendendo está desenhando. Gabriel desenha e a professora fica olhando. Gabriel vira um guri grande e vai para a outra série.”*

Fica clara a relação e o bom vínculo entre os protagonistas - aprendiz/ensinante - no sentido de reconhecimento por parte do aluno de suas dificuldades na aprendizagem, o que é muito bom. Indica também que é necessário que a professora se encante com ele para que tudo se realize (boa auto-estima e construção de conhecimentos)

Passa preocupação com a permanência da presença do pai no seio familiar (ver relato da mãe), expressa suas dificuldades de relacionamento com a irmã e vive a figura paterna como aquele que supre as necessidades (inclusive de lazer/prazer) do grupo familiar.

No tridimensional, através da Caixa Lúdica Pp (uma das primeiras técnicas aplicadas) demorou, para iniciar a tarefa, e depois de montada a cena, foi difícil dar continuidade. Confirmou-se, aqui, levantamento da hipótese de traços de controle percebidos também na Hora do Jogo. Foi necessária a intervenção do psicopedagogo para que retornasse à atividade. Organizou: uma mesa com 4 pessoas, uma pessoa deitada, um sofá-cama, um cavalo e um carro; cozinha com fogão e geladeira (também após intervenções). Não quis, não pode fazer o banheiro da casa (não conseguiu). Importante se observar que as pessoas são em número de cinco, três do sexo feminino e dois do masculino. Portanto, foi fiel à representação de sua própria família em POA (a irmã mais velha mora no interior). No final da atividade, percebeu-se que na cama fica deitado o casal e os três filhos ficam juntos sentados num sofá ao lado. A foto que é realizada, ao final do teste, registrou essa definição de posições e de papéis na família, o que para a sua evolução é promissor.

**Área cognitiva:** Na execução da Hora do jogo, H pede folha branca. Procurou com os olhos, fechou a caixa e disse que não encontrou (tudo muito lento). Abriu novamente e pegou

massinha de modelar e fez: “bife colorido, o nome dele, nome da irmã, uma cobra e um boneco (Leonardo; 9 anos).” Realizou um inventário pobre. O desenvolvimento, conforme o descrito oportunizou boa representação do que ele construiu. Na integração teve dificuldades. Não integrou também quando da criação da história. Sua produção verbal foi relativa a cada elemento do conjunto, em separado. Modalidade de aprendizagem: tendência à hipo-assimilação X hiperacomodação.

Realiza satisfatoriamente a prova da dicotomia, reconhece oralmente forma, cor e tamanho. Já na ação organiza: redondos e quadrados, vermelhos e azuis, os grandes e os pequenos, após intervenções do psicopedagogo. O trabalho com classes e sub-classes foi muito bom; estereognosia, seriação, pareamento, conservação realiza sem dificuldades. Considerando todas as provas e testes, encontra-se com as construções básicas, relativas ao Estágio do Pensamento Operatório Concreto, a sua disposição. Quanto à construção da representação espacial encontra-se no Estágio do Realismo Intelectual com:

Espaço Topológico com 4 das relações espaciais bem construídas (faltando apenas a de “continuidade”); Espaço Euclidiano com proporção intra e inter-figural, simetria, paralelismo, perpendicular, medidas, ângulos e diferenças de forma; Espaço Projetivo: usa mais de um só ponto de vista.

Temática: própria da faixa etária e atende necessidade da dramática pessoal e familiar.

Como não apareceu pessoa em figura topológica, somente esquemática, foi solicitado outro desenho. Não modificou a representação. O discurso demonstra a necessidade de compreensão da dramática familiar relativa aos psicodinamismos de vinculação e ameaça de perda da presença do pai.

Sua atenção e concentração é muito boa. Na área percepto-motriz apresenta pontuação esperada para sua faixa etária. No ditado faz uma troca de “v” por “f”, “l” por “u” e uma letra em ‘globo’ sem a possibilidade de identificação do signo colocado no lugar do “l”. Na cópia dos esquemas gráficos alcança pontuação de **8,25**, sinal de boa execução da prova. Apresenta quase sempre boa gestalt; posiciona as figuras adequadamente; na cópia trocou de lugar duas fig. ( a de nº17 por 16); traçado bom; tendência à micrografia; poucos repasses; ângulos bons; secâncias e tangências conforme o modelo. Observar dificuldade para discriminação sonora. Trabalho com o corpo talvez seja benéfico para as questões específicas do BSM2 e aprendizagem em geral.

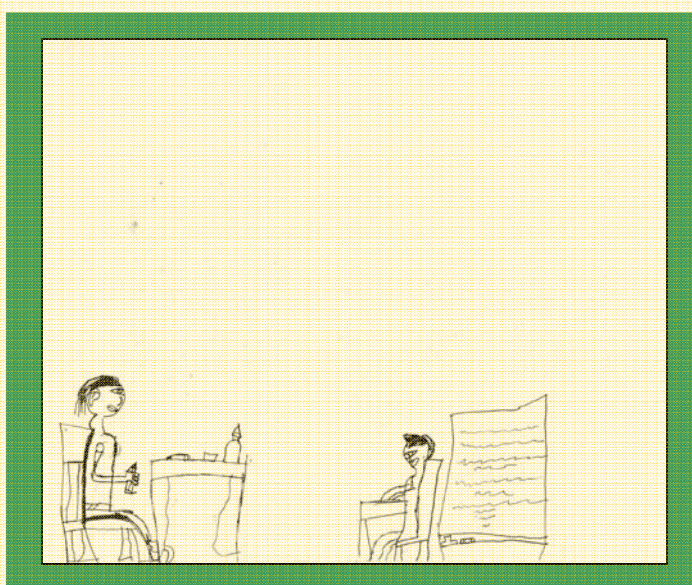
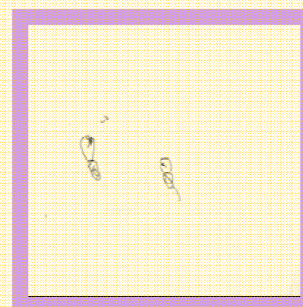
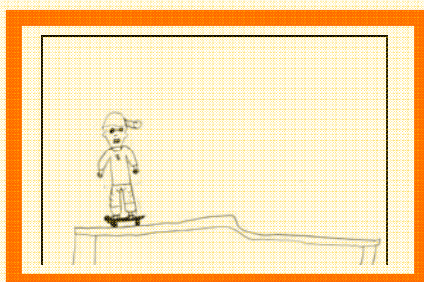
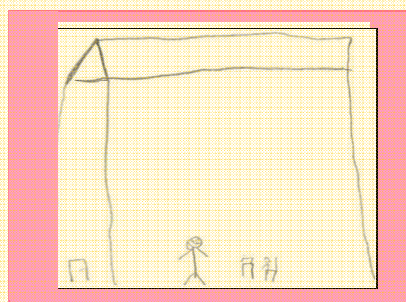
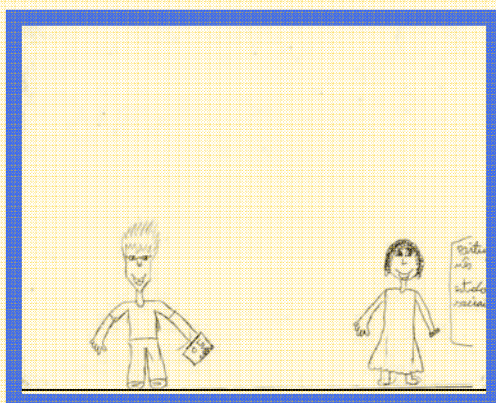
**Área Psicomotora:** Realizou provas satisfatórias relacionadas à idade de 6 anos (um ano a menos que a idade cronológica). Na organização perceptiva fez o equivalente à idade de 5 anos. Labirinto: Com mão dominante realizou bem, já com a não-dominante não respeitou os limites. Pontilhado: Resultado baixo pra idade, fez 35 pontos, sendo que o esperado seria 74 pontos, com a mão dominante. Nos sub-testes de curta duração, **H** executa as provas perfeitamente, demonstrando ter um corpo propulsor. No entanto, nas atividades que exigem

maior acomodação e tempo suas respostas apresentam pontuações negativas, como na organização perceptiva e de rapidez, aspecto relacionado ao seu funcionamento psicológico. Recomenda-se trabalho com o corpo: como imagem corporal, esquema corporal e psicomotricidade relacional.

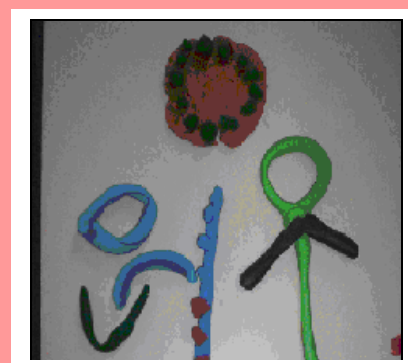
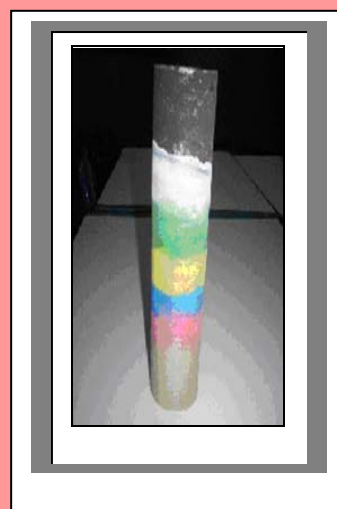
**Parecer Final:** Pela entrevista com a mãe apareceram questões emocionais mais do que “maturação”. Aprende como algo obrigatório. Necessita de intervenção psicopedagógica, porque devaneia e tem medo, há de se ver com as entrevistas feitas com a criança e a mãe. Problema de aprendizagem sintoma, mecanismo de adaptação hipó-hipo, devido ao controle e a resistência. Ver caixa da Hora do Jogo e a Lúdica Psicopedagógica. As dificuldades e/ou construções ainda não disponíveis, relativas ao pensamento operatório concreto, podem estar indicando conflitiva edipiana com necessidade de se trabalhar mais *funções e papéis* ligados aos psicodinamismos familiares (interdição).

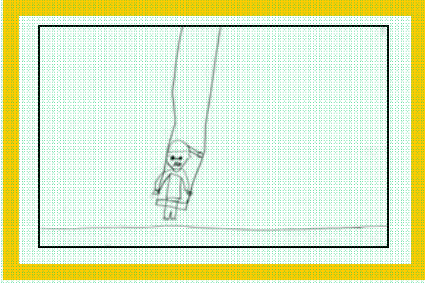
**APÊNDICE: DOCUMENTAÇÃO**  
**ALGUNS TESTES E PROVAS**

**PAR EDUCATIVO**

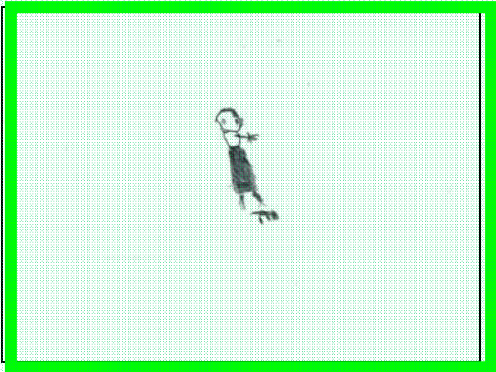
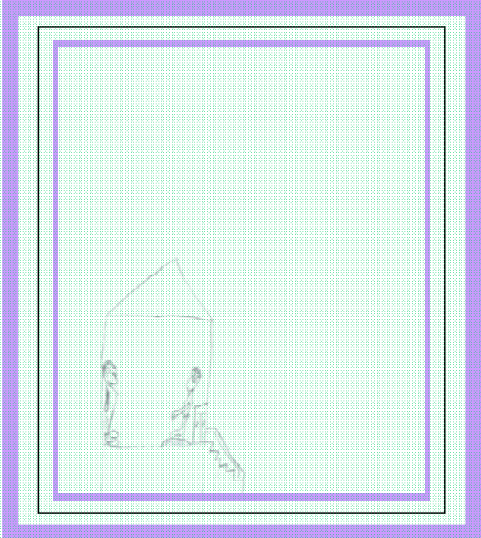
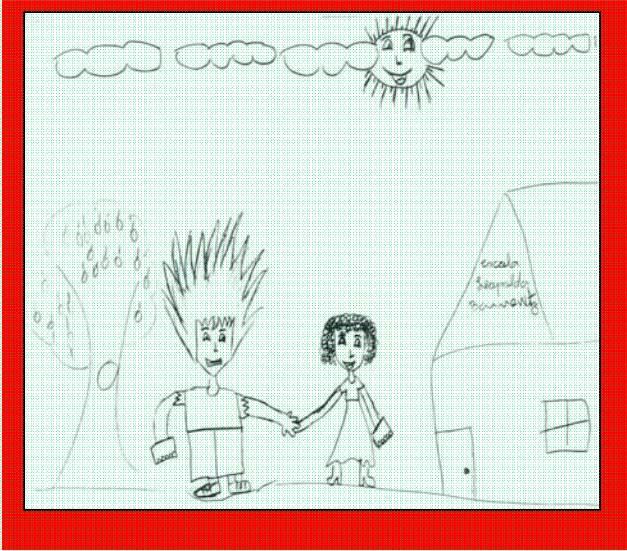
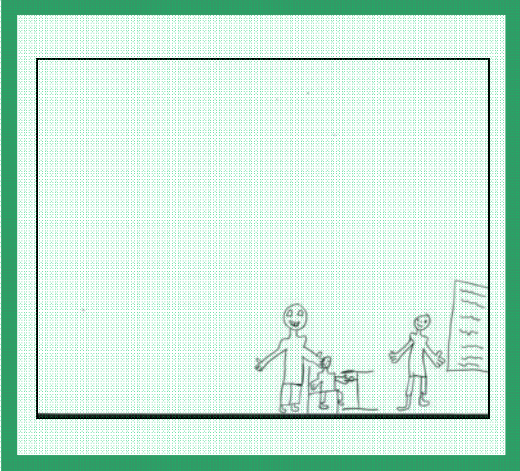


### HORA DO JOGO

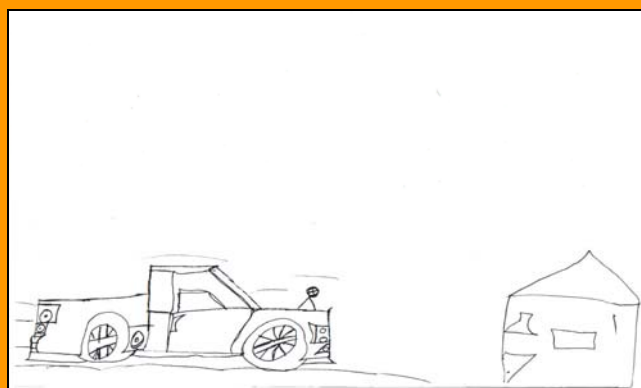
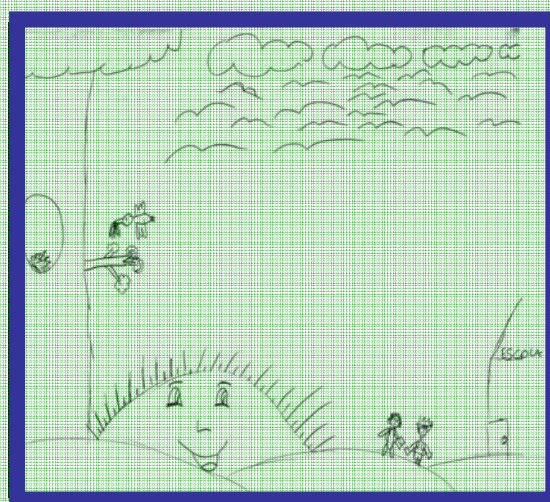
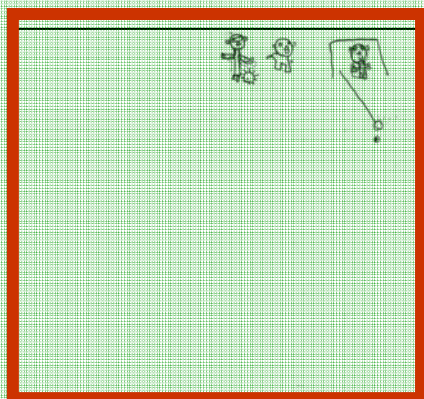
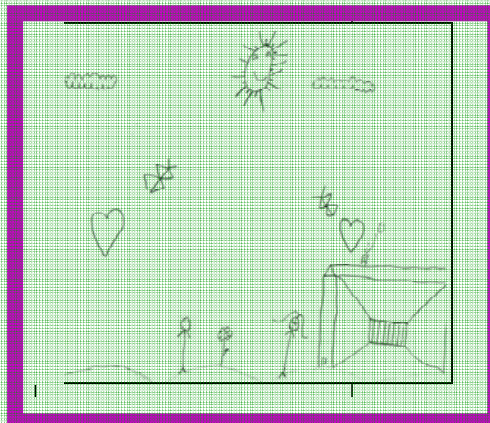
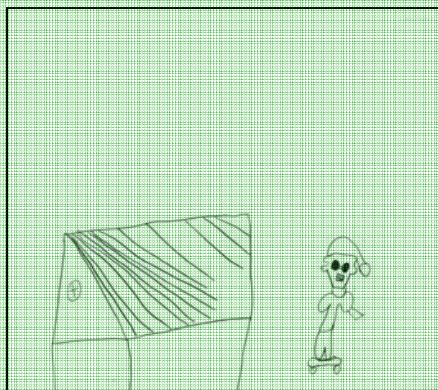


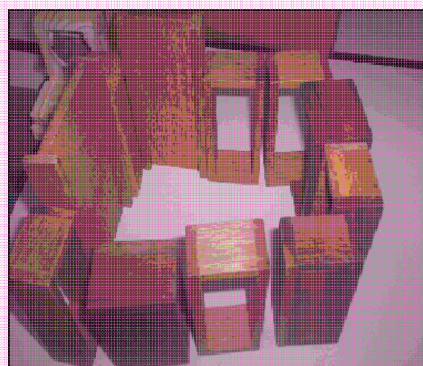
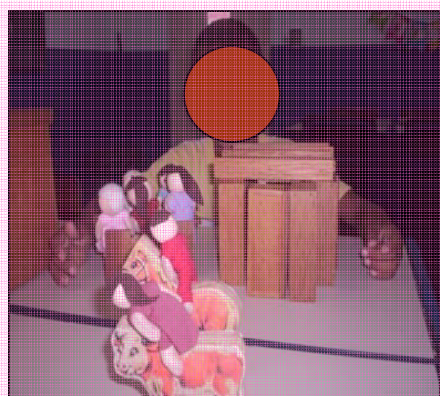


**PESSOA APRENDENDO**





**DESENHO ESPONTÂNEO**

**CAIXA LÚDICA PSICOPEDAGÓGICA**



**PICQ E VAYER PERFIL: A**

**CE:** equilíbrio **CDG:** dinâmica geral **CDM:** dinâmica manual (viso-manual)

**RAP:** rapidez **OP:** organização perceptiva **DE:** direita - esquerda (org. espaço)

**ETE:** estrutura temporal-espacial



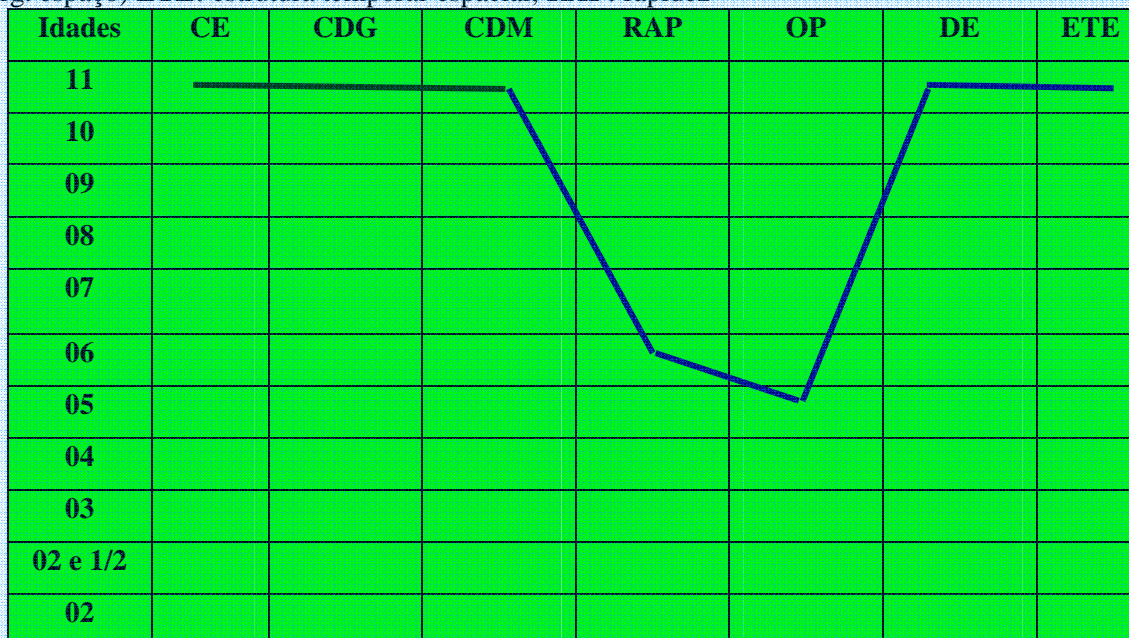
Lateralidade: Definida, O = D; M = D; P = D.

Tônus: Hipotonia. **CE:** 06anos; **CDG:** 08anos; **CDM:** 07anos; **RAP:** inferior a 06anos; **OP:** 05anos; **DE:** inferior a 06anos; **ETE:** 10anos.

**PICQ E VAYER PERFIL: D** **CE:** equilíbrio **CDG:** dinâmica geral

**OP:** organização perceptiva; **CDM:** dinâmica manual (viso-manual) **DE:** direita - esquerda

(org. espaço) **ETE:** estrutura temporal-espacial; **RAP:** rapidez



Lateralidade: D (olho; pé ; mão) **Tônus:** Hipotonia. **CE:** 11anos; **CDG:** 11anos; **CDM:** 11anos; **RAP:** inferior a 06anos; **OP:** 05anos; **DE:** 11anos; **ETE:** 11anos.

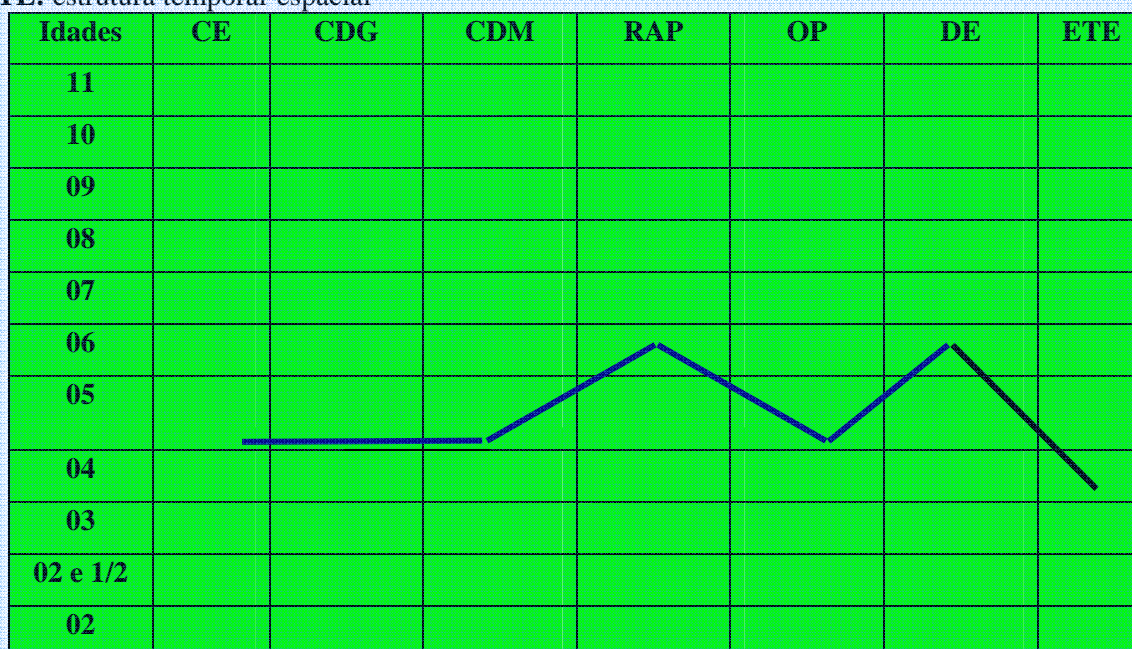
**Dinâmica Geral e Equilíbrio (Bom).** Na Organização Perceptiva Espacial executou as tarefas de 9 anos, bem abaixo para a sua idade. **D:** 15 anos.

**PICQ-VAYER          PERFIL: E**

CE: equilíbrio    CDG: dinâmica geral    CDM: dinâmica manual (viso-manual)

RAP: rapidez    OP: organização perceptiva    DE: direita - esquerda (org. espaço)

ETE: estrutura temporal-espacial



Lateralidade: D (olho; mão; pé)    Tônus: Hipertonia.    CE: 04anos;    CDG: 04anos;    CDM: 04anos;    RAP: inferior a 06anos;    OP: 04anos;    DE: inferior a 06anos;    ETE: 04anos.

**PICQ-VAYER          PERFIL: F**

CE: equilíbrio    CDG: dinâmica geral    CDM: dinâmica manual (viso-manual)

RAP: rapidez    OP: organização perceptiva    DE: direita - esquerda (org. espaço)

ETE: estrutura temporal-espacial

Lateralidade: D (olho, pé, mão)Tônus: hipertonicidade.

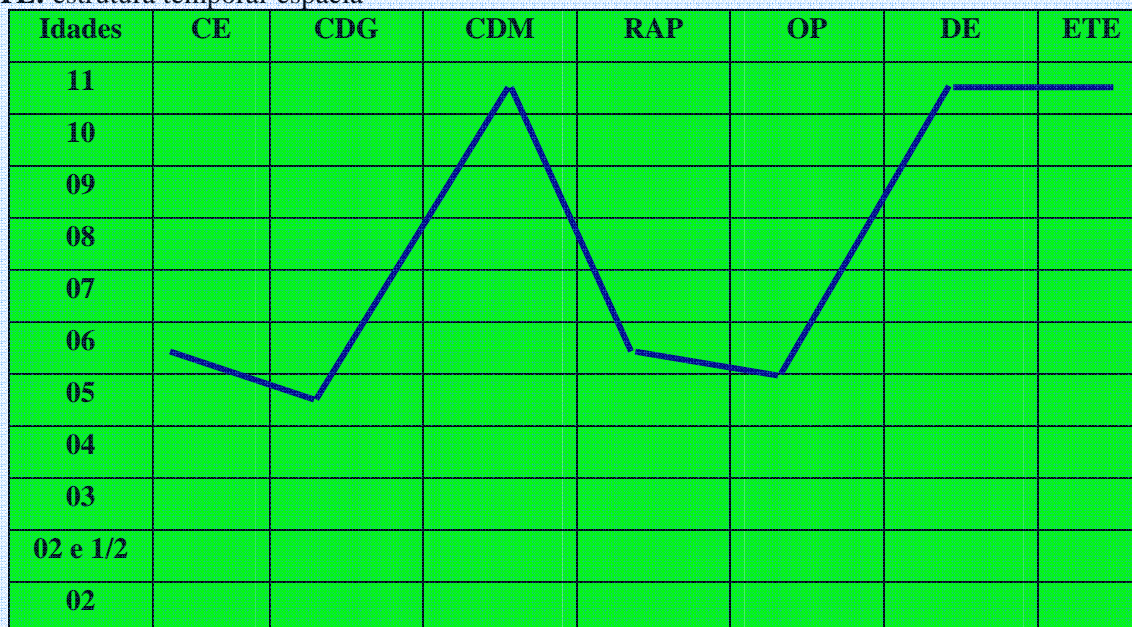
CE: 10anos;    CDG: 10anos;    CDM: 9anos;    RAP: inferior a 6anos;    OP: 05anos;    DE: 9anos;    ETE: 9anos.

**PICQ VAYER: PERFIL: M**

**CE:** equilíbrio      **CDG:** dinâmica geral      **CDM:** dinâmica manual (viso-manual)

**RAP:** rapidez      **OP:** organização perceptiva      **DE:** direita - esquerda (org. espaço)

**ETE:** estrutura temporal-espacia



Lateralidade: Não definida.

Tônus: Hipertonia.

CE: 06anos; CDG: 05anos; CDM: 11anos; RAP: inferior a 06anos; OP: 05anos; DE: 11anos;

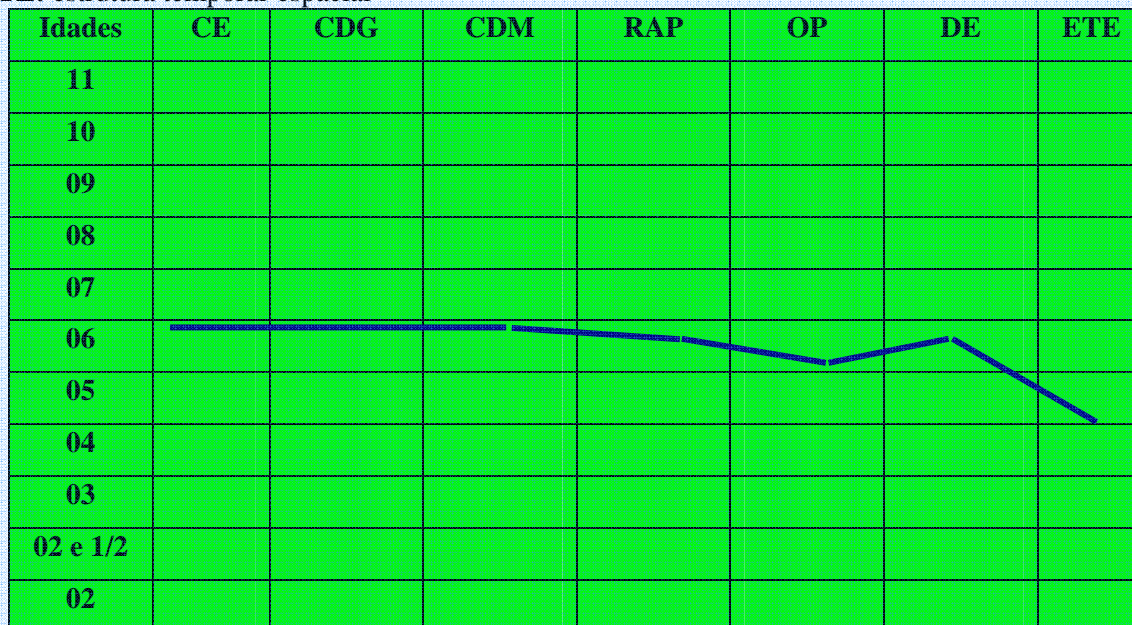
ETE: 11anos.

**PICQ VAYER: PERFIL H**

**CE:** equilíbrio      **CDG:** dinâmica geral      **CDM:** dinâmica manual (viso-manual)

**RAP:** rapidez      **OP:** organização perceptiva      **DE:** direita - esquerda (org. espaço)

**ETE:** estrutura temporal-espacial



Lateralidade: Não definida.

Tônus: Normal.

CE: 6anos; CDG: 6anos; CDM: 6anos; RAP:

Inferior a 6anos; OP: 5 anos; DE: 6 anos; ETE: 4anos.

## FAMÍLIA FAZENDO ALGUMA COISA

