

**UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL**

JULIA HELENA GIL IATAURO

**A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO
NO ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

São Paulo

2009

JULIA HELENA GIL IATAURO

**A IMPORTÂNCIA DO PSICOPEDAGOGO
NO ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia do Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Santo Amaro, sob orientação da Profa. Mestra Flavia Teresa Lima.

São Paulo

2009

”Na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência e recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência. Em contrapartida, quando valorizarmos o outro de acordo com o toque variado de seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo, contribuimos para mobilizá-lo, para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente, a implicação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos”.

Pierry Lèvy

RESUMO

São inúmeros os fatores de ordem intra e extra-escolar que concorrem para o aumento do fenômeno do fracasso escolar, no Brasil e no mundo. Tendo como foco o tratamento do problema que causa o transtorno ou a dificuldade no processo de aprendizagem do indivíduo, a Psicopedagogia surge para intervir tanto de forma curativa quanto preventiva, vez que se propõe a detectar problemas de aprendizagem e “resolvê-los”, além de preveni-los, evitando que surjam outros. Outra preocupação da Psicopedagogia é a formação do professor, para que o mesmo desenvolva e aperfeiçoe determinadas habilidades e conhecimentos, a fim de que possa, de forma eficiente, respeitar a singularidade de cada criança e exercer de forma adequada seu papel de facilitador no processo de aprendizagem de cada um dos seus alunos. A monografia ora apresentada, sem qualquer pretensão de esgotar tema tão complexo, busca suscitar debates sobre a importância da atuação do Psicopedagogo Institucional nas escolas, defendendo o entendimento de que, nos dias atuais, este profissional, ciente do enfoque multidisciplinar e multidimensional que seu trabalho exige, é o mais apto a lidar com os atores que envolvem o processo de aprendizagem – professor, aluno, família, comunidade – e tem habilidade para trabalhar junto com cada um deles, detectando os fatores causadores da dificuldade de aprendizagem em cada criança e auxiliando no tratamento de cada caso específico.

Palavras-chave: psicopedagogia, educação infantil, transtornos de aprendizagem, fracasso escolar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
1 A BRINCADEIRA E O DESENHO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS	14
1.1 A APRENDIZAGEM, O LÚDICO E A CRIANÇA	14
1.2 OBJETOS TRANSICIONAIS E FENÔMENOS TRANSICIONAIS.....	17
1.3 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA BRINCADEIRA E DO DESENHO DA CRIANÇA	21
2 O FRACASSO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS	25
2.1 BREVE EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL.....	25
2.2 O FRACASSO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA	28
3 ABORDAGEM PREVENTIVA DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO	32
3.1 PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: CONCEITO E CAMPO DE ATUAÇÃO .	32
3.2 RECURSOS UTILIZADOS PELO PSICOPEDAGOGO EM SEU ÂMBITO DE ATUAÇÃO	36
3.3 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO VISANDO A PREVENÇÃO JUNTO ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	39
3.4 AVALIAÇÃO E ASSESSORAMENTO EM PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL	45
CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS.....	50

INTRODUÇÃO

O estudo ora apresentado tem o objetivo de abordar as necessidades da criança na fase pré-escolar, bem como as dificuldades que enfrenta no seu cotidiano, e de que forma o psicopedagogo institucional pode auxiliá-la.

Existem fatores que interferem no processo de adaptação e aprendizagem, principalmente nessa fase escolar, tais como: o número de crianças por sala de aula; o barulho, que pode também causar sentido duplo das palavras ouvidas, prejudicando a pronúncia correta dos fonemas; a atenção é prejudicada; o processo de crescimento do Eu Cognoscente; quando o professor ou a escola como um todo não tem noção da complexidade que envolve a formação da personalidade.

Os profissionais, educadores e outros membros da escola devem se submeter a constantes atualizações, mas não somente na parte pedagógica, como também e principalmente em relação à criança dessa fase escolar onde sua personalidade está se formando, tornando-o um ser autônomo, criativo, independente e preferivelmente autor de seus pensamentos.

É de fundamental relevância buscar compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo, sendo este desafio, justamente, a grande meta da educação infantil.

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia e sociologia possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Estudos revelam que, antes de qualquer coisa, a criança é um ser feito para brincar, de modo que os jogos e as brincadeiras são artifícios naturais que levam a criança a empregar uma atividade útil ao seu próprio desenvolvimento físico e mental (ROSAMILHA, 1979, p. 77).

Daí a importância de colocar o ensino mais ao nível da criança, introduzindo atividades lúdicas em todo o processo de aprendizagem, no ensino infantil.

Já se descobriu que a capacidade de brincar possibilita à criança um espaço para resolução dos problemas que a rodeia. É, pois, no ato de brincar, que a criança

se relaciona com a realidade imediata e lhe atribui um significado, e vai além, desenvolvendo sua imaginação, suas habilidades, sua afetividade. Portanto, o ato de brincar é o ápice da vida infantil e o modo pelo qual a criança se adequa aos seus desafios (ANTUNES, 2006, p. 31).

Ciente e consciente de tal entendimento, o educador deve sempre ter em mente que, em um primeiro momento, a criança deve ser vista como um “ser que brinca”, sem que se deixe de considerar a importante relação e conexão que deve existir entre a criança, a educação e os jogos e brincadeiras existentes. São três pontos que merecem estudo mais detalhado, a começar pela pesquisa específica e individualizada, para depois buscar formas de integração e harmonização. Desse modo é possível estabelecer a interação da criança dessa faixa etária (0 a 6 anos) com os jogos, que são fundamentais para a sua educação e desenvolvimento.

É curioso observar que não apenas no Brasil, mas em todo o mundo, levou-se muito tempo para que surgisse a conscientização da necessidade de se investir na educação escolarizada das crianças. Nos dois últimos séculos, as relações estabelecidas pelos pais, tios e avós com relação às crianças, nas famílias modernas, vão da indiferença ao início da preocupação com a disciplina, em primeiro plano, e depois, em relação à preparação para a vida adulta.

Da equivocada concepção do que vem a ser “criança” e da maneira como a mesma deveria ser educada, surgiu uma diversidade de problemas que ainda se refletem nos dias atuais, quando a educação resiste em não reconhecer as crianças em suas diferenças, sendo excluídas por não serem semelhantes às demais.

A preocupação com o fracasso escolar é um fato que tem trazido debates, discussões e análise por parte dos educadores, políticos, pais e a sociedade em geral.

No contexto da realidade educacional brasileira, o fracasso escolar se destaca como um dos seus mais graves problemas. É inquietante saber que esse fenômeno ocorre em praticamente todos os níveis de ensino, de norte a sul, gerando grandes prejuízos ao país.

São inúmeros os motivos que podem dar causa ao fracasso escolar, tanto de ordem extra-escolar, como intra-escolar. Os fatores externos à escola, referem-se às condições de vida e subsistência das famílias dessas crianças, que em sua grande

maioria vivem em péssimas condições financeiras e de saúde, muitas vezes sofrendo com a fome e com distúrbios causados pela desnutrição, pela falta de moradia adequada, de saneamento básico e condições de higiene. Também deve ser considerada a política educacional que se pratica, desinteressada em abrir espaço para a participação da sociedade e dos agentes educacionais que, afinal, são os mais compromissados com o assunto em análise.

É certo que não são apenas as crianças carentes que se deparam com o fracasso escolar, o que indica a necessidade de estudar com profundidade questões de toda a ordem e que de alguma forma estão ligadas ao processo de aprendizagem, como as condições em que ocorrem as práticas pedagógicas, o papel da família, as condições psicológicas da criança, dentre outras.

Dentre os fatores que decorrem do próprio ambiente escolar, vale destacar o currículo, os programas pedagógicos, o trabalho desenvolvido pelos professores e especialistas, assim como as avaliações do desempenho dos alunos.

Nos dias atuais, também o fraco desempenho da família é apontado como uma das principais causas do fracasso escolar. Neste caso, ocorre um círculo vicioso em que, os pais, desorientados em como educar seus filhos, recorrer a especialistas e delegam tal responsabilidade a professores, médicos e psicólogos. Estes, por sua vez, entendem que os problemas de aprendizagem escolar decorrem do fato de a família não assumir sua função (BOSSA, 2002, p. 45).

A desestruturação familiar é hoje concebida como um fato social, mas há que se considerar também que as terapêuticas educativas são processos ativos na fabricação dessa problemática e suas conseqüências, de modo que todas essas injunções revertem, inevitavelmente, em maior disciplina, vigilância e repressão.

A escola se encarrega de veicular todas essas normas; a dinâmica de aula, nos dias atuais, consiste no aluno permanecer horas a fio sentado e concentrado na realização das tarefas, e se não realizá-las pode ser considerado desadaptado (hiperativo, disperso etc.).

À família é comumente pressionada a procurar um especialista, e se a criança não se enquadra nos moldes pré-estabelecidos, é taxada de transgressora, sendo excluída, e não mais é considerada como semelhante às demais crianças.

É preciso estar atento para o fato de que, em grande parte das vezes, o diagnóstico pouco criterioso de "hiperatividade", "fobia escolar" etc, serve como atenuante para alguma comodidade ou incapacidade da escola para lidar com processos e métodos de aprendizagem. Como é sabido, grande parte das escolas, e principalmente as públicas, está longe de cumprir sua tarefa de instruir e educar, envolvida que está por ditames políticos demagógicos, ou técnicos utilitaristas. Assim, pode-se afirmar que algo muito errado na estrutura escolar, de forma que, nem sempre, o erro é exatamente das crianças.

Ainda não existe um consenso dos critérios para definir o que vem a ser uma Dificuldade de Aprendizagem (DA) ou Escolar; nem mesmo o termo está definido. A atribuição multifatorial para as causas dos problemas psiquiátricos, denominado de aspecto bio-psico-social, é bastante ilustrado na questão da criança que começa na escola, trazendo consigo as características de seu aspecto biológico, psicológico e social. Com base nesses aspectos é possível estudar as dificuldades escolares e os fatores que causam o fracasso escolar, considerando as alterações e os distúrbios em qualquer um destes aspectos (BALLONE, 2003).

Normalmente, as crianças que apresentam dificuldades específicas no início da escolarização, ainda que não tenham nenhum problema neuropsiquiátrico, provavelmente são aquelas que precisarão de maior atenção; são crianças que terão de desenvolver suas habilidades de apreensão daquilo que é ensinado; de forma que cada uma delas precisa ser investigada e compreendida particularmente em suas dificuldades (BALLONE, 2003).

O fracasso escolar é, sem dúvida, um dos grandes problemas de nosso sistema educacional, e que portanto é tema bastante estudado e discutido. Contudo, muitas vezes o teor dessas discussões se destina a buscar um culpado para tal fracasso, formando-se um jogo onde ora se culpa a família, ora a criança, ora a condição de miséria, ou então a estrutura econômica, política e social.

Partindo-se da premissa de que a aprendizagem envolve um processo que ocorre entre subjetividades, não se pode culpar uma única pessoa ou situação quando se depara com a não-aprendizagem. Daí porque é mais interessante e proveitoso discutir esse assunto como um elemento resultante da integração de vários fatores que englobam o espaço institucional (a escola), o espaço das relações

(vínculos entre o professor e o aluno, isto é, entre o ensinante e o aprendente), o ambiente familiar e social.

Além do fracasso escolar é notória a preocupação com a questão emocional; agressividade, insegurança, inadequações entre a escola e a criança, questões de ordem familiar e outras vertentes que leva a criança ser mal compreendida por parte dos profissionais e pais.

O número excessivo de pessoas que não consegue aprender em todas as camadas sociais, impõe uma reavaliação do conceito de “distúrbios de aprendizagem” (DA). As famílias apresentam relatos de pessoas normalmente desenvolvidas em outras esferas e dimensões da vida, mas que não aprendem quando colocadas em situações normal de escolaridade.

Os distúrbios de aprendizagem não são entidades fixas para compreendê-los é necessário um estudo da aprendizagem humana; seus padrões evolutivos normais e patológicos, esses últimos considerados a partir de uma pluralidade causal.

O sintoma é o primeiro sinal que algo não vai bem com a criança e inicia-se em um universo desconhecido, onde ela passa a ser mais um.

As leituras sobre dificuldades na aprendizagem na grande maioria, referem-se há uma faixa etária maior, que vai dos sete anos até a adolescência, quando se percebe que não é preciso chegar à construção da escrita e o início da leitura para apresentarem os primeiros sintomas, é algo que é visto, mas não enxergam naquela criança, que ouvem, mas não com a sensibilidade de ouvirem o que aquele som está querendo dizer, “um grito de socorro”!

A falta de prazer ou a ausência da afetividade bloqueia a percepção de todos no seu dia-a-dia escolar, e a criança não sabe como se expressar para se fazer compreender, e acaba se manifestando por meio da “agressividade”. Tal agressividade, neste caso, não teria conotação negativa, mas aos olhos da escola parece um comportamento inadequado. Da parte dos profissionais, além de sentirem-se sobrecarregados com conteúdos a serem trabalhados, necessitam de um preparo mais adequado para lidar com crianças que apresentam algum tipo de comportamento diferenciado dos demais.

Ao dispensar paciência e compreensão a essas crianças, o educador tem a oportunidade de desenvolver a percepção do olhar, ouvir, sentir e viver cada criança

com sua singularidade, propiciando um relacionamento entre a criança e o professor mais saudável e produtivo.

Com o surgimento da Lei de Diretrizes Básicas e a ampla reforma aplicada ao sistema educacional no país, a partir de 1996, muitos educadores e profissionais voltados a essa área passaram a perceber que a Educação Infantil é o momento ideal de trabalhar a investigação, a curiosidade, a expressão das crianças. A partir de então, todas as esferas do Governo (federal, estadual e municipal), entenderam a necessidade de incluir a Educação Infantil como uma estrutura dentro do contexto escolar. Ocorre que essa estrutura é, por si, singular, devido ao fato de que as crianças de 0 a 6 anos precisam de uma especificidade quanto ao seu espaço, devendo a educação possuir um tom essencialmente lúdico, mais participativo e relacional, e isso exige do profissional uma sensibilidade e um preparo diferenciado para que possa trabalhar as múltiplas linguagens (CIPRIANO, 2008).

É através da investigação, da curiosidade e da expressão que a criança vai se descobrindo, formando seu “eu” e não somente cumprindo atividades que fazem parte do currículo escolar.

A escola deve aprender a olhar a criança como ela é, respeitando sua singularidade, aprendendo a ouvi-la e conhecer suas necessidades. Somente a partir daí poderá compreender sua realidade e saber como deverá atuar, levando em conta a comunidade, a cultura, os valores e o ambiente familiar em que vive aquela criança. Mas na prática, infelizmente, o que costuma ocorrer é que a escola espera receber aquela criança preparada para absorver as orientações baseadas num currículo que não está adequado a um grupo de alunos.

É neste ponto que se deve destacar a importante função do psicopedagogo nesta etapa da Educação Infantil.

A Psicopedagogia se ocupa da aprendizagem humana, e surgiu de uma demanda: o problema de aprendizagem, colocado em um território pouco explorado, situado além dos limites da Psicologia e da própria Pedagogia. Como se preocupa com os problemas de aprendizagem, o psicopedagogo deve ocupar-se inicialmente com o processo de aprendizagem, como se aprende, como essa aprendizagem varia e como se produzem as alterações na aprendizagem, como reconhecê-las, tratá-las e preveni-las (PORTO, 2009).

A atuação da psicopedagogia tem como objetivo compreender os processos do desenvolvimento e das aprendizagens humanas, recorrendo a várias áreas e estratégias pedagógicas objetivando se ocupar dos problemas que podem surgir nos processos de transmissão e apropriação dos conhecimentos (possíveis dificuldades e transtornos), o papel essencial do psicopedagogo é o de ser mediador em todo esse movimento. Entre as áreas da saúde e da educação a psicopedagogia visa compreender as variadas dimensões da aprendizagem humana, que ocorrem em todos os espaços e tempos sociais.

O Psicopedagogo institucional tem várias funções numa instituição. Ele atua sempre no campo clínico-preventivo, interferindo no processo de ensino e aprendizagem, pode trabalhar com a formação continuada de professores, de reflexão sobre currículos e programas junto com a coordenação pedagógica, atuando junto com as famílias e comunidade e detectar alunos com possíveis dificuldades de aprendizagem. Caso o aluno precise de uma orientação mais específica será encaminhado para um trabalho individual, que será realizado através do psicopedagogo clínico.

Neste contexto, a escolha do tema se justifica diante da franca necessidade de debater a questão dos problemas relacionados à Educação Infantil, principalmente no que se refere ao preparo adequado e altamente especializado que deve ter o profissional que atua junto às crianças de 0 a 6 anos e que apresentam alguma disfunção de comportamento e/ou na aprendizagem.

Trata-se de uma pesquisa inédita, cuja metodologia será a pesquisa bibliográfica e também a documental, com ampla consulta a livros, artigos técnicos, revistas especializadas, anais, periódicos, jornais e demais documentos que tratam do assunto, veiculados tanto em meio impresso como digital.

Para o desenvolvimento do conteúdo do trabalho estão sendo utilizadas fichas de resumo, de comentário, de glossário, de citação literal e de citação parafraseada, que irão auxiliar para identificar as obras, conhecer seu conteúdo, elaborar análise crítica, reflexiva e fazer a síntese.

Portanto, serão consultados diversos escritos que abordam questões como a aprendizagem na Educação Infantil, o fracasso escolar, o papel do psicopedagogo,

elaborados por renomados teóricos e educadores, como Paulo Freire, Tisuko Morchida Kishimoto, Celso Antunes, Nadia Bossa, dentre muitos outros.

Trata-se de um estudo monográfico, pois se apresenta na forma de trabalho escrito, sistemático e completo, com uso de metodologia científica, para tratar de tema limitado e específico – o recrutamento e a seleção para uma eficiente formação dos recursos humanos dentro da empresa – contendo observações decorrentes da acumulação de informações, a partir da busca e estudo das relações e regularidades que eventualmente possam existir entre informações e observações.

Para melhor compreensão do tema ora discutido, a pesquisa encontra-se estruturada em três capítulos distintos. O primeiro capítulo versa sobre o ato de brincar e a importância das atividades lúdicas em todo o processo de aprendizagem da criança de 0 a 6 anos.

O segundo capítulo aborda a questão do fracasso escolar de crianças na fase inicial escolar. O tema ainda é polêmico, visto que muitos teóricos, equivocadamente, associam o fracasso escolar apenas a partir do ensino fundamental.

O terceiro capítulo destaca o importante papel do psicopedagogo institucional, enfatizando que sua presença deve ser obrigatória nas instituições de Educação Infantil, pois devido a suas qualificações e múltiplas competências, é o profissional mais apto a lidar com crianças que, por inúmeras razões, apresentam desvio de comportamento e/ou déficit de aprendizagem.

1 A BRINCADEIRA E O DESENHO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

1.1 A APRENDIZAGEM, O LÚDICO E A CRIANÇA

Na atualidade, pedagogos, psicopedagogos, gestores escolares, educadores e demais profissionais ligados à educação infantil, através de cursos especializados e específicos para essa área, estão tomando consciência de que os antigos métodos pedagógicos não suprem as necessidades nem estimulam corretamente a potencial fonte criativa das crianças.

No Brasil, especificamente, no entanto, conforme as diversas pesquisas efetuadas junto às creches, berçários e pré-escolas, percebe-se que ainda há muita desinformação acerca do assunto e sobre uma nova concepção do ato de brincar, tanto que a maioria dessas instituições infantis continuam prestigiando as atividades didáticas conforme modelos escolares pré-estabelecidos, ao invés de estimular as variadas formas de expressão, de criatividade e iniciativa da criança.

O *site* do Centro de Referência em Educação Mário Covas disponibiliza em sua página principal uma noção atual do conceito de brincar:

Brincar é mais do que uma atividade sem consequência para a criança. Brincando, ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive, se relaciona com este mundo. Brincando, a criança aprende. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil. Para auxiliar no trabalho do professor, relacionamos a seguir artigos e entrevistas sobre o tema, além de uma série de sites que apresentam um precioso inventário de jogos e brincadeiras tradicionais do Brasil (CRE, 2006).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que é parte integrante da série de documentos dos PCN's, (Parâmetros Curriculares Nacionais) destaca a importância de se realizar junto a creches, berçários e pré-escolas, um sério trabalho educativo realizado junto às crianças na faixa-etária de 0 a 6 anos, tendo em vista que, nessa fase de intenso desenvolvimento da criança, devem ser

tomados cuidados essenciais na seleção e trato das atividades educativas e sua relação com as brincadeiras infantis (MEC/SEF, 1998).

Desde o nascimento, as crianças evoluem seus movimentos, e aos poucos adquirem um controle cada vez maior sobre seu próprio corpo, apropriando-se cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Assim, manuseiam objetos, engatinham, caminham, correm, saltam, brincam sozinhas, interagem com outras crianças, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento.

Conforme consta no citado Referencial:

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (MEC/SEF, 1998, p. 15).

Nesse sentido, Heller (1989, p. 16) observa que

[...] o homem participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nele, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.

A vida cotidiana, dada à heterogeneidade de acontecimentos, não existe nela uma lógica ou um planejamento racional; ao contrário, há nela contradições e inclui a vida do homem por inteiro, e são justamente essas características que possibilitam a construção de diferentes tipos de imagens da criança, em consonância com o contexto social a que o indivíduo imerso.

Daí porque Tisuko M. Kishimoto (2006, p. 7), destaca:

Todo ser humano tem seu cotidiano marcado pela heterogeneidade e pela presença de valores hierárquicos que dão sentido às imagens culturais de cada época. Construídas por personagens que fazem parte desse contexto, tais imagens não decorrem de concepções psicológicas de natureza científica, mas muito mais de informações, valores e preconceitos oriundos da vida cotidiana.

No Brasil e no mundo, felizmente, as relações entre a criança, a educação, e as atividades lúdicas, têm despertado a atenção de inúmeros educadores e profissionais ligados à área do ensino e do aprendizado infantil.

Hoje se sabe que as crianças, ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas e é aí que entra a conscientização dos gestores de instituições de educação infantil, no sentido de favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam amparadas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. É certo que, quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, tanto maior será a possibilidade de ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (MEC/SEF, 1998, p. 15).

Em sua obra “Jogos infantis”, Tisuko M. Kishimoto (2006, p. 11) pontua que o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como **um ser que brinca**. Ao estabelecer a relação entre o jogo, a criança pré-escolar e a educação, a autora reforça o entendimento de que o jogo é fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil, e afirma que

quer se trate do jogo tradicional infantil, reduto da livre iniciativa da criança, marcado pela transmissão oral, ou o jogo educativo, que introduz conteúdos escolares e habilidades a serem adquiridas por meio da ação lúdica”, a infância, que traz em seu bojo uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, “carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal. A partir dessa linguagem é que se chegou à noção de outras manifestações de linguagem, como a dança, o jogo, as brincadeiras e práticas esportivas que, se bem trabalhadas, pode potencializar o uso de diferentes posturas e expressões corporais (MEC/SEF, 1998, p. 15).

O tópico a seguir, discorrerá sobre a importância dos movimentos, a experimentação, a primeira posse, sobre os objetos e fenômenos transacionais, o desenvolvimento de um padrão pessoal de crianças de 0 a 6 anos de idade, do ponto de vista psicanalítico e psicopedagógico.

1.2 OBJETOS TRANSICIONAIS E FENÔMENOS TRANSICIONAIS

Quando da formulação da hipótese original, em 1951, do que vem a ser objetos transicionais e fenômenos transicionais, Winnicott (1975, p. 13), lembra que o bebê, assim que nasce, tende a usar o punho, os dedos e os polegares para estimulação da zona erógena oral, em tranqüila união, com a finalidade de satisfazer os instintos dessa zona. Após alguns meses, bebês de ambos os sexos adquirem o gosto de brincar com bonecas e a maioria das mães permite a seus bebês algum objeto especial, esperando que haja um certo apego a esses objetos.

Entre as primeiras atividades do punho na boca do bebê recém-nascido e que acaba por conduzir a uma ligação a um ursinho, uma boneca ou outro brinquedo macio ou duro, pode ocorrer uma ampla variação numa seqüência de eventos, sendo relevante um estudo sobre questões, como a excitação e a satisfação orais; a natureza do objeto; a capacidade de reconhecimento do objeto pelo bebê como “não-eu”; a localização do objeto (fora, dentro, na fronteira); a capacidade do bebê de criar, imaginar, inventar, originar, produzir um objeto; o início de um tipo afetuoso de relação de objeto (WINNICOTT. 1975, p. 14).

As expressões “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais”, foram introduzidas por Winnicott (1975, p. 14), para designar

a área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho, entre o erotismo oral e a verdadeira relação de objeto, entre a atividade criativa primária e a projeção do que já foi introjetado, entre o desconhecimento primário de dívida e o reconhecimento desta.

Ao estudar qualquer bebê, percebe-se a possibilidade de surgir alguma coisa ou algum fenômeno (citando, como exemplos, uma bola de lã, a ponta de um cobertor ou edredon, uma palavra ou uma melodia, ou um maneirismo), que pode se tornar vitalmente importante para o bebê, para o seu uso no momento de ir dormir, constituindo uma defesa contra a ansiedade. Algum tipo de objeto que tenha sido encontrado e suado pelo bebê, torna-se, então, o que o autor denomina de “objeto transicional”. Dada à continuidade da importância que o bebê dá a esse objeto, os

pais levam-no consigo quando viajam, ou a mãe permite que fique sujo e até malcheiroso, sabendo que, se lava-lo, poderá romper a continuidade na experiência do bebê, sendo que tal ruptura poderá destruir o significado e o valor do objeto para ele (WINNICOTT, 1975, p. 17).

Partindo deste conceito, o balbucio de um bebê, assim como o modo como uma criança mais velha entoia um repertório de canções enquanto se prepara para dormir, incidem na área intermediária enquanto fenômenos transacionais, juntamente com o uso que é dado a objetos que não fazem parte do corpo do bebê, ainda que não sejam plenamente reconhecidos como pertencentes à realidade externa (WINNICOTT. 1975, p. 14).

Em termos de relacionamentos interpessoais, o enunciado da Natureza Humana deve ser considerado a partir de tríplice aspecto inserido na assertiva de que todo indivíduo que chegou ao estágio de ser uma unidade, com uma membrana limitadora que constitui uma tênue linha que separa, de certo modo, sua realidade interna (1) e sua realidade externa (2). Mas há, também, uma terceira área intermediária de experimentação (3), para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Conforme Winnicott (1975, p. 15)

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

Interessa, para o presente estudo, analisar a primeira possessão¹ e a área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido.

É comum se fazer referência ao “teste da realidade” e distinguir a “apercepção” da “percepção”. Para Winnicott (1975, p. 15), deve-se considerar, aí, um estado intermediário entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade. Neste ponto, o autor analisa a substância da “ilusão”, isto é, aquilo é permitido ao bebê enquanto tal, mas que na vida adulta guardará relação com a arte, a religião, mas que se torna marca distintiva de

¹ “Aqueles aos quais acontece estar em contato íntimo com os interesses e problemas das mães já se terão dado conta dos padrões bastante abundantes, normalmente apresentados por bebês em seu uso da primeira possessão que seja ‘não-eu” (WINNICOTT, 1975, p. 13).

loucura, quando, por exemplo, um adulto exige demais da credulidade dos outros, forçando-os a compartilharem de uma ilusão que não é própria deles. Daí se falar em agrupamento entre os seres humanos que basicamente consiste em reunir e formar um grupo com base na similaridade de nossas experiências ilusórias.

Ao estudar a relação do objeto transicional com o simbolismo, Winnicott (1975, p. 19), analisa que a ponta do cobertor ou qualquer outro objeto, é simbólica de algum objeto parcial, tal como o seio. Contudo, mais importante que o seu valor simbólico é a sua realidade. Desse modo, o fato de tal objeto não ser o seio (ou a mãe), embora real, é tão importante quanto o fato de *representar* o seio (ou a mãe). E quando o bebê usa o simbolismo, ele já consegue distinguir claramente o que é fantasia e o que é fato, entre objetos internos e objetos externos, entre criatividade primária e percepção. O objeto transicional (ponto do cobertor etc.) abre caminho ao processo que torna o bebê capaz de aceitar diferença e similaridade.

O autor explica, ainda, que a finalidade do objeto transicional, é

permitir que seja gradativamente descaracterizado, de maneira que, com o curso dos anos, se torne não tanto esquecido, mas relegado ao limbo. (...) na saúde, o objeto transicional não 'vai para dentro'; tampouco o sentimento a seu respeito necessariamente sofre repressão. Não é esquecido e não é pranteado. Perde o significado, e isso se deve ao fato de que os fenômenos transicionais se tornaram difusos, se espalharam por todo o território intermediário entre a 'realidade psíquica interna' e 'o mundo externo, tal como percebido por duas pessoas em comum', isto é, por todo o campo cultural (WINNICOTT. 1975, p. 18).

O bebê, ao interagir com o objeto transicional, passa do controle onipotente (mágico) para o controle pela manipulação, que envolve o erotismo muscular e o prazer de coordenação (WINNICOTT. 1975, p. 23).

Outro ponto importante a ser abordado, refere-se a ilusão e o valor da ilusão para a criança. O fato é que o ser humano, desde o nascimento, está envolvido com o problema da relação entre aquilo que é objetivamente percebido e aquilo que é subjetivamente concebido, bem como na solução desse problema. Existe, aí, uma área intermediária, concedida ao bebê, entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste da realidade. Para Winnicott (1975, p. 26), "os fenômenos transicionais representam os primeiros estádios do uso da ilusão, sem os quais não

existe, para o ser humano, significado na idéia de uma relação com um objeto que é por outros percebido como externo a esse ser”.

Essa área intermediária é de extrema importância para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, sendo também essencial a continuidade (no tempo) do ambiente emocional externo e de elementos específicos no ambiente físico, tais como o objeto ou objetos transicionais (WINNICOTT. 1975, p. 23).

Percebe-se, então, que existe um rico campo de observação propiciado pelas experiências mais primitivas do bebê sadio, e que se exprimem principalmente na relação com a primeira possessão. Esta pode estar relacionada com os fenômenos auto-eróticos, ao primeiro animal ou boneco macios e aos brinquedos duros; relaciona-se também com o objeto externo (seio da mãe) e os objetos internos (seio ‘magicamente’ introjetado), mas é diferente deles (WINNICOTT. 1975, p. 29).

Explicando melhor os objetos e os fenômenos transicionais e sua relação com a ilusão, tem-se, que

Os objetos transicionais e os fenômenos transicionais pertencem ao domínio da ilusão que está base do início da experiência. Esse primeiro estágio de desenvolvimento é tornado possível pela capacidade especial, por parte das mães, de efetuar adaptações às necessidades de seu bebê, permitindo-lhe assim a ilusão de que aquilo que ele cria existe realmente.

(...) O objeto transicional de um bebê normalmente se torna gradativamente descaracterizado, especialmente na medida em que se desenvolvem os interesses culturais (WINNICOTT. 1975, p. 30).

Diante do exposto, importa considerar que não é o objeto, naturalmente, que é transicional. Ele representa a transição do bebê de um estado em que ainda se encontra fundido com a mãe para um estado em que está em relação com ela como algo externo e separado. Essa área intermediária de experiência, que não se contesta enquanto pertencer à realidade interna ou externa, constitui a parte maior e mais significativa da experiência do bebê, e ao longo da vida é conservada na experimentação intensa que concerne às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico do criador (WINNICOTT. 1975, p. 30).

Feita a incursão às primeiras percepções do bebê, suas primeiras movimentos, possessões e experiências, e o modo como utiliza a área intermediária

para se relacionar com seu mundo interno e a realidade externa, o próximo tópico irá mostrar que, tão importante quanto os primeiros movimentos do bebê, o ato de brincar e de desenhar também indicam a forma com que crianças de zero a seis anos se organizam e se interagem com o mundo.

1.3 AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DA BRINCADEIRA E DO DESENHO DA CRIANÇA

O modo como uma criança brinca ou desenha reflete sua forma de pensar e sentir, indicando como está se organizando frente à realidade, como está construindo sua história de vida e se tem conseguido interagir com as pessoas e situações de modo original. Significativo e prazeroso, ou não. Desse modo, a ação da criança reflete sua estruturação mental, o nível de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional (OLIVEIRA, 2009, p. 23).

Mas para perceber como anda o desenvolvimento da criança, faz-se necessário ter olhos para ver, ou seja, é preciso aprender a fazer essa leitura, para então desvendar a imensa complexidade e flexibilidade do misterioso processo de adaptação ao meio. E o enfoque na avaliação lúdica e gráfica constitui um dos caminhos que possibilita ver como a criança inicia seu processo de adaptação à realidade por meio de uma conquista física, prática e funcional, aprendendo gradativamente a lidar de forma coordenada, flexível e intencional com seu corpo, situando-o e organizando-o num contexto espaço-temporal que lhe é reconhecível (OLIVEIRA, 2009, p. 23-24).

O fato é que após séculos de obscuridade, o cientista da cognição começa a desvendar os segredos do pensamento e do raciocínio e a identificar o modo como nascem e se transformam todas as faculdades mentais que oscilam da produção de imagens à fabricação de pensamentos, dos sentimentos à criação das palavras. Desde os idos dos anos 90, têm-se descoberto extraordinários avanços no sentido de compreender o cérebro infantil e o modo como processa a informação e constrói o conhecimento (ANTUNES, 2006, p. 22).

Entretanto, também é certo que mesmo com intensas pesquisas, ainda estaremos longe de conhecer um percentual mínimo acerca da maravilhosa e complexa mente humana, e do que será descoberto daqui a dez anos. Nesta esteira, Antunes (2006, p. 22) afirma com total segurança:

[...] que as inteligências se estimulam, que as memórias respondem positivamente ao treinamento sistemático e que a linguagem que se desenvolve pode ser admiravelmente beneficiada com alguns poucos minutos de extrema dedicação e interesse.

Parece incrível que na década de 1960, o cérebro de uma criança era concebido como uma composição orgânica estática e imutável sobre a qual nada poderia ser feito para acelerar o seu amadurecimento. Nos dias atuais se reconhece no cérebro da criança um órgão dinâmico que, devidamente alimentado por estímulos e experiências, responde e se transforma de forma como jamais seria possível prever sem esses estímulos e sem essas experiências (ANTUNES, 2006, p. 22).

Nesse sentido, Oliveira (2009, p. 24) salienta que quanto mais se amplia a realidade externa da criança, mais ela tem necessidade de uma organização interna, ágil e coerente, de modo a arquivar suas experiências e utilizá-las de forma adequada no momento presente. Do mesmo modo, quanto mais se amplia a realidade interna de uma criança, mais ela precisa ampliar e organizar sua realidade externa, visto que é como se as estruturas mentais tivessem fome, isto é, ao serem criadas elas passam a solicitar ação ao sujeito para se alimentares, se manterem vivas e atuantes.

A autora adverte que, quando a criança não tem possibilidade de ação ela enrijece sua estrutura mental e deixa de desenvolver conexões internas ágeis e funcionais. O modo de arquivar as experiências vividas torna-se progressivamente internalizada, sistêmica, abstrata e lógica, havendo necessidade de organização e economia no processo de arquivamento (OLIVEIRA, 2009, p. 24).

Normalmente, a criança no segundo ano de vida, além de agilizar incrivelmente seus esquemas de ação externa, começa a aprender a lidar com a internalização da sua ação, isto é, com a ação representada, seja por meio de lembranças das situações vividas (imagens mentais), seja por meio de palavras que representam os objetos e as ações significativas (a linguagem). Ambas as formas de

representação da ação – a imagética e a verbal – são formas simbólicas (isto é, não possuem parte ou aspecto do objeto, mas funcionam como se fossem o objeto) e são distintas e complementares entre si. As imagens mentais são pessoais, intransferíveis, carregadas de afeto; já as palavras (signos verbais) são arbitrarias, coletivas e sociais (OLIVEIRA, 2009, p. 24-25).

Nos dois primeiros anos de vida, a criança busca a organização do corpo no meio, a consciência de si como sujeito das próprias ações sensorio-motoras, num contexto significativo. Esta condição da formação e utilização do símbolo constitui a grande experiência humana. Já dos dois aos seis anos, a criança aprende a lidar com suas representações, agilizando-as cada vez mais, numa combinação crescente e complementar entre imagens-lembrança e palavras. Quanto mais a criança organiza suas representações imagéticas e verbais de forma sistemática e consciente, mas ela caminha para o chamado “período operatório”, que corresponde ao período em que terá possibilidade de compreender sistemas simbólicos, como a escrita e o número (OLIVEIRA, 2009, p.25).

Vygotski (1988 apud KISHIMOTO, 1996) destaca a relevância de brinquedos e brincadeiras como fontes indispensáveis para a criação da **situação imaginária** da criança, posto que o imaginário só se desenvolve quando se dispõe de **experiências que se reorganizam**. A riqueza dos contos, lendas e do vastíssimo acervo de brincadeiras existentes, que constituirão o banco de dados de imagens culturais utilizados nas situações interativas. Quanto mais a criança dispõe de tais imagens, mais ela consegue instrumentalizar a construção do conhecimento e sua socialização. É, afinal, através do ato de brincar, que a criança movimenta-se em busca de parceria; explora o ambiente e os objetos; comunica-se com seus pares; expressa-se através de múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

Nesta ordem de idéias, Oliveira (2009, p. 26) pontua:

A criança, através da formação e utilização das diversas manifestações simbólicas – linguagem, imagem mental, brincadeira simbólica, desenho representativo, imitação na ausência do modelo, fabulação lúdica –, adquire condições de, gradativamente, ir se percebendo como alguém que constrói a própria história de vida de modo ativo e interativo, com progressiva tomada de consciência da lógica e subjacente às suas ações.

Ao analisar a evolução do desenho segundo Lowenfeld (1972 apud OLIVEIRA, 2009, p. 41), percebe-se, através da atenta observação do desenho da criança, dados sobre seu desenvolvimento geral, sendo também possível levantar hipóteses de comprometimento afetivo-emocional, intelectual, perceptivo e motor em suas múltiplas interferências. A expressão gráfica constitui uma manifestação da totalidade cognitiva e afetiva, e deve ser livre para que a criança possa expressar-se criativamente através do desenho. Não há treino ou exercício de coordenação motora que “ensine” a criança a desenhar de forma criativa, devendo pais e educadores tomarem cuidado para não inibir a livre expressão da criança, ao impor modelos a serem copiados ou trabalhos massificados.

No que tange à evolução do desenho, na primeira infância, esta se mostra em três grandes conquistas estruturais da criança. A primeira é quando ela percebe a relação gesto-traço, isto é, quando percebe que o risco é uma resultante do seu movimento com o lápis. A segunda conquista é quando compreende que pode representar intencionalmente um objeto graficamente. A terceira, quando se mostra capaz de organizar essas representações, formando todos significativos, inicialmente muito mágicos e subjetivos, e depois, cada vez mais complexos, detalhados e próximos à realidade objetiva. Note-se que o início da compreensão da representação da fala por meio da escrita se dá concomitantemente a essa última fase (OLIVEIRA, 2009, p. 43).

Todo esse caminho que a criança percorre do zero aos seis anos reflete a passagem do sensório-motor ao operatório, de modo que o processo de conscientização da organização sistêmica das representações simbólicas ocorre de forma cada vez mais abstrata e objetiva. Desta forma, a evolução do desenho acompanha o caminho em direção à escrita, que é finalmente compreendida pela criança como um todo coerente e simbólico que representa o que se pensa e o que se fala (OLIVEIRA, 2009, p. 44).

2 O FRACASSO ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS

2.1 BREVE EVOLUÇÃO DO PROCESSO EDUCACIONAL

A história revela que as relações estabelecidas pelos adultos com relação às crianças vão da indiferença à preocupação com a disciplina, enraizando-se na família contemporânea a conscientização da necessidade de investir na educação escolarizada das crianças.

Como bem observa Nadia A. Bossa (2002, p. 43), a função da educação vai além da mera transmissão de informações, e coloca sempre em jogo a questão do ideal que uma sociedade fabrica para si. Assim, dependendo da época em que se vive, varia a visão de como deve funcionar a escola e que objetivos ela tem a almejar, qual a noção de homem que se acredita ser, que se deseja ser e que se pretende que os outros passem a ser – fato que justifica a razão pela qual a educação tem sido matéria de profundas reflexões de ordem filosófica, política e sócio-cultural.

No antigo Egito, na Grécia e em Roma, a educação tinha a função de transmissão de vida, dos bens, do conhecimento adquirido pelos ancestrais, dos feitos dos antepassados. Com base no passado, o saber era transmitido de geração para geração. Na Idade Média e, principalmente, na Idade Moderna, a função da educação passou a ser o estabelecimento da razão, da moral e da disciplina, fazendo surgir a pedagogia (BOSSA, 2002, p. 43).

Sabe-se que a pedagogia é definida em função da noção de criança que surge na Idade Moderna, fundamentada nos modos de pensar e compreender a infância, segundo o entendimento dos filósofos da época, Montaigne e Rousseau. Para este último filósofo, na infância ainda não existe contato com a sociedade corruptora, devendo ser o período que deve ser preservado para o cultivo do que é natural no homem, de sua intimidade, privilegiando a disciplina interior e concebendo a criança como um indivíduo. Para Montaigne, sendo a criança um ser diferenciado do adulto, a ela deveria ser aplicado um tratamento baseado na disciplina, a fim de

superar sua condição de criança e tornar-se um adulto responsável (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 12-14).

Nos moldes da filosofia cartesiana - base da pedagogia tradicional –, o ensino se centraliza na figura do professor, estabelecendo uma organização lógica e racional, visando à obtenção do saber através da consciência para comandar as idéias e os atos dos educandos (GHIRALDELLI JR., 1996, p. 24).

Esse tipo de aprendizado “artesanal”, logo foi substituído pelas sociedades industriais, de homens produtivos adaptáveis aos progressos da ciência e da tecnologia, abrindo caminho para o ensino profissionalizante. Daí surgiu uma nova expectativa em relação à criança, qual seja, de um ser em desenvolvimento, ativo e espontâneo, que deve receber um estímulo adequado e ter sua individualidade respeitada. Nessa fase passou-se a utilizar a psicologia do desenvolvimento, denominado “Escola Nova” (BOSSA, 2002, p. 44).

Bossa (2002, p. 44), entende que a pedagogia da Escola Nova traz em seu bojo a idéia de trabalho ao cotidiano educativo, tendo a função de proporcionar o desenvolvimento infantil. A criança que originalmente guardava vínculo com um sentimento amoroso, passou a ter um conceito científico, e com um ser em desenvolvimento, deveria ser preparada para o futuro.

Um estudo a partir do século XVIII sobre as práticas disciplinadoras e das relações estabelecidas no seio da sociedade ocidental foi realizado por Foucault (1977, p. 139), para quem o poder se dissemina pela estrutura social e mantém relação de reciprocidade com a produção do saber, sendo que ao mesmo tempo em que se exerce o poder, são constituídos os campos do saber; de forma semelhante, o saber produz relações de poder.

Para esse autor, há um tipo específico de poder sobre os indivíduos, denominado “poder disciplinar”, sendo que o exercício de tal poder ocorre por meio de forças que impõem uma relação de utilidade, obediência e eficiência. A criança era desprovida de razão, cabendo à escola exercer o controle disciplinar e de elaboração de um saber sobre a infância, a fim de transformá-la em adulto são, normal, legalista, racional e adaptado às regras da sociedade (FOUCAULT, 1977, p. 171).

A partir desta concepção, tendo-se a norma como referência, os desvios à norma passam a ser objeto de maior controle. As crianças que não conseguiam adaptar-se a tais regras e atender a um ideal de obediência, de disciplina, de eficiência e de racionalidade passaram a ser vistas como anormais, de forma que esse controle disciplinar gerou um mecanismo de exclusão.

Observe-se que o conceito de infância, na Idade Moderna, acompanha uma nova organização familiar e escolar, estabelecida com a formação da sociedade burguesa. A concepção de família se disseminou por essa sociedade, pressupondo uma vida centrada no lar, na criança e no patrimônio (ARIÈS, 1981 apud BOSSA, 2002, p. 45).

Atualmente, estudos apontam o fracasso da família como uma das principais causas do fracasso escolar. Ocorre, então, um círculo vicioso, onde os pais, desorientados em como educar seus filhos, recorrem a especialistas e delegam tal responsabilidade a professores, médicos e psicólogos. Estes, por sua vez, entendem que os problemas de aprendizagem escolar decorrem do fato de a família não assumir sua função (BOSSA, 2002, p. 45).

A desestruturação familiar é hoje concebida como um fato social, mas há que se considerar também que as terapêuticas educativas são processos ativos na fabricação dessa problemática e suas conseqüências, de modo que todas essas injunções revertem, inevitavelmente, em maior disciplina, vigilância e repressão. A escola se encarrega de veicular todas essas normas; a dinâmica de aula, nos dias atuais, consiste no aluno permanecer horas a fio sentado e concentrado na realização das tarefas, e se não realiza-las pode ser considerado desadaptado (hiperativo, disperso etc.). Geralmente sob pressão, a família tende a procurar um especialista, e se a criança não se enquadra nos moldes pré-estabelecidos, é taxada de transgressora, sendo excluída, e não mais é considerada como semelhante às demais crianças (BOSSA, 2002, p. 45).

Atualmente, a escola se organiza em torno da criança como um adulto em desenvolvimento, e busca educá-la com normas e disciplina, com base na idéia de um ser racional. É o que Bossa (2002, p. 48) caracteriza de “criança calculável”, que por meio de uma “educação para o futuro”, será transformada em “homem ideal”, um ser perfeito. Tal concepção é ancorada em um ideal que não se pode alcançar, e marca a criança esperada pela escola de nossos dias. Uma das principais

conseqüências é a produção de uma infância “inadaptada”. Estabeleceu-se a concepção de uma “infância normal”, e fora destas bases surgiram as crianças indisciplinadas, as portadoras de dificuldades de aprendizagem e as transgressoras. Por não haver reconhecimento de suas diferenças são excluídas, e deixam de ser consideradas como semelhantes às demais crianças. Partindo-se da concepção ideal de criança, outras infâncias vão sendo instituídas (BOSSA, 2002, p. 48).

2.2 O FRACASSO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Há um consenso em educação que o fracasso escolar constitui um dos grandes problemas de nosso sistema educacional, e que portanto é tema bastante estudado e discutido. Porém, muitas vezes o teor dessas discussões se destina a buscar um culpado para tal fracasso, formando-se um jogo onde o vilão, por vezes, é a família, a própria criança, o educador, ou ainda, a estrutura econômica, política e social.

Ocorre que, a partir da concepção de que a aprendizagem envolve um processo que ocorre entre subjetividades, não se pode culpar uma única pessoa ou situação quando se depara com a não-aprendizagem. Daí porque é mais interessante e proveitoso discutir esse assunto como um elemento resultante da integração de vários fatores que englobam o espaço institucional (a escola), o espaço das relações (vínculos entre o professor e o aluno, isto é, entre o ensinante e o aprendente), o ambiente familiar e social.

É nesse sentido de Michelle de Castro Meira (2002) analisa o problema do fracasso escolar: como uma peça resultante de muitas variáveis. A escola segue a mesma concepção da sociedade, onde se busca cada vez mais o êxito profissional, a competência a qualquer custo, e aqueles que não conseguem responder às exigências das instituições, podem sofrer com um problema de aprendizagem e até serem rotulados por não se encaixarem nos parâmetros impostos.

Com isso, ao passar pelos portões da escola, toda criança que se encontra fora dos parâmetros esperados é rotulada de “criança problema”, de “criança fracassada”, disléxica, hiper-ativa, agressiva etc., fazendo com que esses problemas

tornem-se parte de sua identidade, sem que se observe em quais circunstâncias ela apresenta tais dificuldades, e esquecendo-se de que ela “está” assim, e não “é” assim (MEIRA, 2002).

Segundo a psicopedagoga Maria Irene Maluf (s.d.), as dificuldades de aprendizagem que surgem precocemente na pré-escola, são de vital importância e a esperança de que o tempo as fará desaparecer demora a se concretizar. É notório que as crianças que apresentam dificuldades em acompanhar seus colegas de turma na aquisição de novas habilidades básicas, correm um sério risco de terem problemas nas diferentes áreas escolares de séries posteriores, bem como no seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, como um todo. Portanto, são de grande relevância as primeiras experiências na escola, uma vez que o fracasso escolar vai ocasionar o desenvolvimento de um crescente sentimento de frustração e baixa auto-estima.

Sendo os pais os primeiros ensinantes, o ambiente familiar pode ser determinante na modalidade de aprendizagem dos filhos, devendo os pais cuidarem suas atitudes perante os aprendentes. As famílias facilitadoras de aprendizagem, não são aquelas que podem fornecer uma qualidade de vida satisfatória, uma alimentação adequada, acesso à cultura; e sim, as que criam espaço favorável para que cada membro possa escolher e se responsabilizar pelas escolhas, possibilitando que se crie espaço para a autoria do pensamento, onde se respeita diferentes opiniões e idéias. Para Alicia Fernandez, (2001, p. 90), autoria significa “o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção”.

Um sintoma que indica problema de aprendizagem não deve ser visto como causa única, isolada, mas sim, dentro de um contexto mais amplo e repleto de significados. Ao analisar uma criança com fracasso escolar, deve-se buscar o significado de “não aprender”, analisar sua história de vida e buscar uma significação das fantasias relacionadas ao ato de aprender.

Ao considerar o papel do psicopedagogo em relação ao fracasso escolar, Meira (2002), sugere que se deve buscar o real significado de “aprender” para essa criança e sua família, visando descobrir a função do não aprender. Há que se buscar conhecer como se dá a circulação de conhecimento na família, qual a modalidade de aprendizagem da criança, e qual o papel da escola na construção do problema

de aprendizagem apresentado, tentando também engajar a família no projeto de atendimento para ampliar seu conhecimento sobre a dificuldade, modificando seu modo de pensar e de agir com relação à criança.

Pelas experiências de Alicia Fernández (1991, p. 81), tanto em consultório particular, como em supervisão em diversas instituições hospitalares e educativas, o fracasso escolar, em um primeiro momento, responde a duas ordens de causas, ainda que possam estar sobrepostas na história de um indivíduo em particular: 1) externas à estrutura familiar e individual do que fracassa em aprender; ou, 2) internas à estrutura familiar e individual.

O primeiro caso refere-se a um problema de aprendizagem reativo, e para ser resolvido é necessário recorrer a planos de prevenção nas escolas (ensinar com prazer para que o aluno aprenda com prazer, denunciar a violência encoberta e aberta etc.), contudo, uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, também o psicopedagogo poderá intervir, ajudando através de indicações adequadas (assessoramento à escola, mudança de escola, orientação a uma ajuda extra-escolar mais pautada, a um espaço de aprendizagem extra-escolar expressivo etc.) a que o fracasso do ensinante, encontrando um terreno fértil na criança e na família, não se constitua em sintoma neurótico (FERNÁNDEZ, 1991, p. 81).

O segundo caso refere-se ao problema de sintoma e inibição. E para resolver o fracasso escolar oriundo de causas ligadas à estrutura individual e familiar da criança, requer-se uma intervenção psicopedagógica especializada (grupo de tratamento psicopedagógico à criança. Grupo de orientação paralelo de mães, tratamento individual psicopedagógico, oficina de trabalho, recreação e expressão com objetivos terapêuticos, entrevistas familiares psicopedagógicas etc.). Isto porque, quando o problema de aprendizagem que constitui um “sintoma” ou uma “inibição” toma forma em um indivíduo, afeta a dinâmica de articulação entre os níveis de inteligência, o desejo, o organismo e o corpo, ocasionando um aprisionamento da inteligência e da corporeidade por parte da estrutura simbólica inconsciente neurótico (FERNÁNDEZ, 1991, p. 82).

Deve-se considerar um enfoque clínico, que significa preocupar-se com os processos inconscientes e não apenas com a patologia em si, procurando compreender a criança para encontrar as causas do não-aprendizado, organizando metodologias para facilitar a aprendizagem e o desempenho escolar. Como bem explica Meira (2002), em face da criança que fracassa, os profissionais da educação devem levantar problemas com a estrutura da escola, a estrutura social e a inadequação dessa estrutura à situação real de vida da criança. Ao invés de simplesmente patologizar o aprendiz, a busca pelas soluções para o fracasso escolar devem consistir em ampliar este foco, abrindo espaço para outras variáveis que podem influenciar o processo de aprendizagem como a instituição, o método de ensino, as relações ensinante-aprendente, os aspectos sócio-culturais, a história de vida das crianças, entre outras.

Partindo-se do entendimento de que não há um único culpado para o fracasso escolar, e que essa problemática envolve inúmeros fatores que devem ser analisados em conjunto, é possível buscar soluções mais satisfatórias e efetivas, e o acompanhamento do psicopedagogo é essencial durante este processo.

3 ABORDAGEM PREVENTIVA DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO

3.1 PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: CONCEITO E CAMPO DE ATUAÇÃO

No âmbito da Psicopedagogia, são constantes as preocupações com os recursos que podem ser empregados no diagnóstico e na intervenção psicopedagógica, principalmente considerando que esta, até o presente momento, não constitui uma profissão regulamentada, ainda que a Associação Brasileira de Psicopedagogia se empenhe em torná-la reconhecida.

Num primeiro momento, pode-se dizer que a psicopedagogia consiste em uma área de estudo nova, direcionada para o atendimento de indivíduos que apresentam problemas de aprendizagem. Em nosso país, este trabalho vem se desenvolvendo desde a década de 1980.

De acordo com o dicionário Aurélio, “A psicopedagogia é o estudo da atividade psíquica da criança e dos princípios que daí decorrem para regular a ação educativa do indivíduo” (HOLLANDA, 2001, p. 449).

Neste sentido, o termo psicopedagogia indica se tratar de uma aplicação da psicologia à pedagogia, embora essa definição não reflita o verdadeiro significado do termo. Na verdade, a psicopedagogia vai muito além da aplicação da psicologia à pedagogia, vez que se reveste de um caráter interdisciplinar, que implica a dependência da contribuição teórica e prática de outras áreas de estudo para se constituir como tal (BOSSA, 1994 apud PORTO, 2007, p. 107).

Também é válido ressaltar, que a psicopedagogia não consiste, tão-somente, em um estudo da atividade psíquica da criança e dos princípios que daí decorrem. Seu significado é mais amplo, por não se restringir à aprendizagem da criança, abarcando, também, todo o processo de aprendizagem. Nesta esteira, inclui quem está aprendendo, seja uma criança, um adolescente ou um adulto. Portanto, conforme Porto (2007, p. 108), a psicopedagogia “é um campo de atuação que

íntegra saúde e educação e lida com o conhecimento, sua ampliação, sua aquisição, suas distorções, suas diferenças e seu desenvolvimento por meio de múltiplos processos”.

A par disto, a psicopedagogia ainda está construindo seu corpo teórico organizado, fato que não lhe assegura a qualidade de saber científico, devendo-se, para tanto, aprofundar seu nível de conhecimento para sair da alçada da esfera empírica e poder vir a estruturar-se como ciência (BOSSA, 1994 apud PORTO, 2007, p. 108).

Em obra mais recente, Nádía Bossa (2009, p. 16) conclui que a psicopedagogia não é sinônimo de psicologia escolar ou psicologia educacional. Trata-se de “uma área de estudos recente, resultante da articulação de conhecimentos dessa e de outras disciplinas, apontando com novos caminhos para a solução de problemas antigos”.

Se, por um lado, o fato de a psicopedagogia não se constituir, ainda, como ciência, desperta a desconfiança por parte de alguns profissionais de outras áreas; por outro, é certo que, justamente por ser um campo novo, permite que ela se construa para atender aos atuais problemas enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Não se pode negar que, no Brasil, são crescentes os problemas ligados às dificuldades de aprendizagem (PORTO, 2007, p. 108).

Em casos complexos, a pedagogia, embasada em estudiosos conceituados, como Piaget, Vygotsky, Freinet, Ferreiro, Teberosky e outros, tem sido insuficiente para prevenir ou intervir nesses casos. Desse modo, há que se valer da psicopedagogia, como meio de auxiliar a intervenção e a prevenção dos problemas de aprendizagem. Neste sentido é a opinião de Bossa (1994, p. 8 apud PORTO, 2007, p. 108):

Os problemas de aprendizagem têm origem na constituição do desejo do sujeito. Contudo, o fracasso escolar tem sido justificado pela desnutrição e por problemas neurológicos e genéticos. Poucas são as explicações que enfatizam as questões inorgânicas, ou seja, as de ordem do desejo do sujeito, analisando as questões internas e externas do não-aprender. (...) os psicopedagogos têm construído sua teoria a partir do estudo dos problemas de aprendizagem. E a clínica tem se constituído em eficiente laboratório da teoria.

O campo de atuação do psicopedagogo refere-se não apenas ao espaço físico onde se dá esse trabalho, como também e especialmente ao espaço epistemológico que lhe cabe, isto é, ao lugar deste campo de atividade e ao modo de abordar o seu objeto de estudo. A forma de abordar o objeto de estudo tanto pode ser clínica, preventiva e teórica, umas articulando-se às outras, mas cada qual com a sua tarefa específica (BOSSA, 2009, p. 32-33).

Tanto na clínica quanto na instituição, o psicopedagogo intervém como mediador entre o sujeito e sua história traumática, ou seja, a história que lhe causa a dificuldade de aprender. Ocorre que este profissional não deve fazer parte do contexto do sujeito, uma vez que ele encontra-se inserido em uma dinâmica familiar, escolar ou social. Isto posto, deve o profissional tomar ciência do problema de aprendizagem e interpretá-lo para a intervenção de forma mais adequada possível, naquela dada situação, e com tal atitude, poderá auxiliar o sujeito a reelaborar sua história de vida, reconstruindo fatos que estavam fragmentados, e a retomar o percurso normal de sua aprendizagem. Note-se que, neste processo, o trabalho clínico do psicopedagogo se completa com a relação entre o sujeito, sua história pessoal e sua modalidade de aprendizagem. Quanto ao trabalho preventivo, este tem o escopo de “evitar” os problemas de aprendizagem, utilizando-se da investigação da instituição escolar, de seus processos didáticos e metodológicos, dentre outros aspectos, analisando a dinâmica institucional com todos os profissionais nela inseridos, a fim de detectar os possíveis problemas e intervir para que a instituição se reestruture (PORTO, 2007, p. 109).

Percebe-se que o trabalho psicopedagógico se perfaz tanto nas escolas quanto em consultórios, de forma que a atuação do profissional faz prevalecer, na instituição escolar, o trabalho preventivo e, no consultório, o clínico. Conforme mencionado, o trabalho psicopedagógico toma por base diversas áreas do conhecimento, tais como a psicologia, pedagogia, psicanálise, psicologia genética, lingüística, dentre outras (PORTO, 2007, p. 109).

Note-se que, por certo, o trabalho psicopedagógico também se reveste de um caráter assistencial, vez que o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração, direção e evolução de planos, programas e projetos no setor de educação e saúde, integrando diferentes campos do conhecimentos. Portanto, este campo do saber se ocupa de todo o contexto da aprendizagem, seja na área clínica,

preventiva, assistencial, e envolve elaboração teórica no sentido de relacionar os fatores envolvidos nesse ponto de convergência em que opera (BOSSA, 2009, p. 33).

Conforme Maria Alice Leite Pinto (2003, p. 37),

É fundamental para a psicopedagogia que o profissional faça o trabalho interdisciplinar, pois os conhecimentos específicos das diversas teorias contribuem para o resultado eficiente da intervenção ou prevenção psicopedagógica. Por exemplo, a psicanálise pode fornecer embasamento para compreender o mundo inconsciente do sujeito; a psicologia genética proporciona condições para analisar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo; a psicologia possibilita compreender o mundo físico e psíquico; a lingüística permite entender o processo de aquisição da linguagem, tanto oral como escrita. Em todas essas áreas, encontramos autores renomados, que contribuem para o crescimento da psicopedagogia, tanto no âmbito preventivo quanto ao clínico.

Isto posto, é possível constatar que o campo da atuação da psicopedagogia é a aprendizagem, e sua intervenção é preventiva e curativa, vez que se propõe a detectar problemas de aprendizagem e “resolvê-los”, além de preveni-los, evitando que surjam outros. Como bem explica Porto (2007, p. 110), o papel do psicopedagogo, no enfoque preventivo, consiste em detectar possíveis problemas no processo ensino-aprendizagem; participar da dinâmica das relações da comunidade educativa, para, a partir daí, favorecer processos de integração e trocas, assim como para realizar orientações metodológicas para o processo ensino-aprendizagem. Neste processo, deve considerar as características do indivíduo ou grupo, colocando em prática alguns processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional em grupo ou individual.

Ressalte-se, também, que, historicamente, a psicopedagogia surgiu para atender a patologia da aprendizagem, mas em sua trajetória tem se voltado, cada vez mais enfaticamente para uma ação preventiva, com base no entendimento de que muitas dificuldades de aprendizagem se devem à inadequada pedagogia institucional e familiar. Sua proposta atual, em uma ação preventiva, é adotar uma postura crítica ao fracasso escolar, propondo novas alternativas de ação direcionadas a uma melhoria da prática pedagógica nas escolas (BOSSA, 2009, p. 33).

3.2 RECURSOS UTILIZADOS PELO PSICOPEDAGOGO EM SEU ÂMBITO DE ATUAÇÃO

Feitas as considerações acerca do conceito de psicopedagogia e qual a sua área de atuação, importa analisar os recursos utilizados pelo psicopedagogo para detectar problemas de aprendizagem e neles intervir.

Importa, antes, considerar, que estudos recentes alertam para os sérios problemas da educação enfrentados por alunos e escolas em todo o Brasil, e que já se constatou que problemas de ordem emocional, social, afetivo e outros, acabam interferindo no aprendizado, ocasionando, dentre outros, o grave problema do fracasso escolar. Também já se constatou que é praticamente impossível detectar se os problemas do indivíduo são familiares e acabam sendo transferidos para o ambiente escolar, ou se ocorre o inverso, o que torna inviável administrar separação de problemas nos ambientes casa *versus* escola. Tendo em vista tal complexidade, faz-se necessário uma intervenção psicopedagógica na vivência educacional da criança, para que ela possa prosseguir sua caminhada rumo à formação e à capacitação intelectual. No intuito de sanar as frustrações do aluno, a psicopedagogia acaba por contribuir para a percepção global do fato educativo e para a compreensão satisfatória dos objetivos da educação e da finalidade da escola, possibilitando, assim, uma ação transformadora (PORTO, 2007, p. 110-111).

Para Scoz (1996, p.8), “a psicopedagogia deve ser direcionada não só para os descompassos da aprendizagem, mas também para uma melhoria da qualidade de ensino nas escolas”.

Com efeito, a psicopedagogia visa resgatar uma visão mais globalizante do processo de aprendizagem e dos problemas decorrentes de tal processo. Scoz (1996, p. 8) vislumbra que

Pouco a pouco, o ensino tradicional vai sendo substituído por uma visão de escola nova, baseada na necessidade de definir uma pedagogia coerente com a natureza humana e, portanto, atenta às especificidades do processo de desenvolvimento infantil (SCOZ, 1996, p.8).

Pain (1992, p. 10), que desenvolveu importantes contribuições para o avanço psicopedagógico, ocupando-se particularmente das relações entre inteligência e afetividade, afirma que

(...) o problema de aprendizagem é considerado um processo diferente do contrário de aprender. É um processo particular de um sistema que para equilibrar-se precisa adotar determinado tipo de comportamento que determina o não aprender e que cumpre assim sua função positiva.

No tocante ao processo na intervenção psicopedagógica na alfabetização, particularmente relevante para o presente estudo, o trabalho de Pain se destaca em dois pontos, a saber: 1) ressalta a necessidade de se observar a maneira peculiar e singular e que cada sujeito se mantém ignorado; e 2) destaca a necessidade de se mudar a concepção de problema de aprendizagem, adotando-se uma visão sem preconceito daqueles que fazem algo diferente da norma (PAIN, 1992. p.10).

Objetivando o desenvolvimento de políticas de concretização e efetivação na análise e intervenção psicopedagógica, para posterior verificação da relação entre os seus diferentes dados, é preciso planejar várias estratégias:

- . registros de arquivos;
- . observação;
- . notas de campo;
- . outras observações;
- . sumários de observações;
- . desenhos associados às anotações de campo, se for o caso;
- . conversas e entrevistas informais,
- . entrevistas gravadas, e
- . outras conversas (PORTO, 2007, p. 123).

Nos dias atuais, já se sabe que os problemas de aprendizagem não se restringem nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. Faz-se necessário compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sócios e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Desse modo, percebe-se que e a análise, assim como as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade (SCOZ, 1996, p.13).

Com base nas teorias de Piaget, os psicopedagogos, na atualidade, buscam novos caminhos para o entendimento da construção da aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo-se da premissa de que a aprendizagem é um processo social que objetiva formar emergentes de aprender, tem-se que o processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura que constitui a definição mais ampla da palavra educação, conforme analisa Pain (1992, p. 11).

Nesse trabalho de ensinar a aprender, o psicopedagogo se vale de critérios diagnósticos no sentido de compreender a falha na aprendizagem – fato que explica o caráter clínico da psicopedagogia, mesmo que o seu objetivo seja a prevenção dos problemas de aprendizagem. É, pois, clínico, na medida em que envolve sempre um processo diagnóstico ou de investigação que precede o plano de trabalho. Tal diagnóstico consiste na busca de um saber para saber-fazer, e através das informações obtidas nesse processo de investigação, é possível ao psicopedagogo iniciar a construção de um plano de trabalho (BOSSA, 2009, p. 31).

Importa ressaltar a necessidade de um novo enfoque, onde o professor exalte mais a capacidade da criança visando mais as suas qualidades do que seus fracassos. A partir do momento em que o educador passar a respeitar a etapa de desenvolvimento onde os alunos se encontram e souber trabalhar esse limite, introduzindo propostas de trabalhos ricas e desafiadoras, será possível, no âmbito escolar, transformar os erros dos alunos em algo construtivo (SCOZ, 1996, p.16).

Segundo Drouet (1995, p. 17), é necessário que a criança tenha algumas capacidades básicas para aprendizagem, valendo destacar as seguintes:

- Área de desenvolvimento da motricidade geral: rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, arremessar, pular, saltitar, dançar, auto-identificação, localização do corpo – esquema corporal, abstração do corpo, força muscular.
- Área de integração sensorio-motora ou sensorio-motriz: equilíbrio e ritmo, organização do corpo no espaço, habilidade para reações rápidas, de destreza e agilidade, discriminação tátil, sentido de direção, lateralidade, orientação no tempo.
- Área de habilidades perceptivo-motoras: acuidade auditiva, decodificação auditiva, associação audioverbal, memória auditiva, seqüência auditiva, acuidade visual, coordenação e acompanhamento visuais, discriminação visual de formas, diferenciação visual de figura-fundo, memória visual, memória visomotora, coordenação muscular visomotora fina, manipulação visomotora, de forma e espaço, velocidade de aprendizagem visomotora, integração visomotora, percepções gustativas e olfativas.

- Área do desenvolvimento da linguagem: vocabulário, fluência na comunicação, articulação das palavras.
- Área das habilidades conceituais: conceito de número, classificação, seriação, informação geral, compreensão.
- Área de habilidades sociais: aceitação social, respostas antecipatórias, julgamento de valor, maturidade social, criatividade e intervenção (DROUET, 1995, p. 17).

A autora assinala, ainda, que

(...) o desenvolvimento é um processo contínuo. É preciso, portanto, certo grau de relacionamento entre todas as funções, além de uma linguagem interior já adquirida, para chegar à escrita e à leitura... (DROUET, 1995, p. 17).

Conforme adverte Pain (1992, p. 12), a alfabetização que sustenta um sistema opressivo baseado na eficiência e no consumo, transforma-se na via necessária da conscientização e da doutrinação rebelde. Daí a necessidade de promover e estimular a participação do aluno nas atividades escolares diárias. Os resultados positivos são bastante significativos, na medida em que os alunos passam a se sentir mais importantes e a valorizar mais sua auto-estima; sentem-se bem no ambiente escolar; mais vontade de estudar e aprender, além de integrar-se com os colegas adquirindo noções de companheirismo, solidariedade, socialização e amizade.

3.3 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO VISANDO A PREVENÇÃO JUNTO ÀS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento que deve dedicar atenção às questões sociais do Brasil, assumindo o compromisso ético com a maioria da população onde o direito à educação, à saúde e à cidadania são negligenciados. Sua atuação visa a proporcionar um novo meio para que a escola reverta o quadro de fracasso, por meio da descoberta de novas possibilidades de ação e intervenção.

Tendo como fenômeno de estudo o aprender e o não-aprender, a Psicopedagogia pode auxiliar em sua abordagem institucional, uma vez que se propõe a analisar a instituição escolar e suas relações de aprendizagem segundo uma abordagem crítica e sistêmica. Esta opção teórico-prática, segundo Porto

(2007, p. 115), provoca um avanço nas práticas psicopedagógicas reeducativas adotadas até então, auxiliando na edificação de um espaço mais qualificado e preventivo da práxis psicopedagógica institucional que venha a contribuir efetivamente na redução do fracasso escolar no País tendo como fenômeno de estudo o aprender e o não-aprender (PORTO, 2007, p. 115).

Conforme já mencionada, numa comparação histórica, o início da aplicação da Psicopedagogia estava direcionada a uma intervenção clínica em relação às dificuldades de aprendizagem, realizada nos consultórios psicopedagógicos. Já nos dias de hoje, contudo, observa-se um grande crescimento da ação do psicopedagogo nas escolas, sobretudo em uma perspectiva preventiva e institucional. É neste ponto que a Psicopedagogia passa a integrar o contexto educacional como mais um campo de conhecimento na busca da redução do fracasso escolar (PORTO, 2007, p. 115).

Nos dias de hoje já se tem a consciência de que o trabalho psicopedagógico pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, que cumpre a importante função social de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais abrangente. É, afinal, a escola a responsável por grande parte da aprendizagem do ser humano (BOSSA, 2009, p. 88).

No tocante à atuação direta do psicopedagogo nas escolas, Porto (2007, p. 115) pontua:

A instituição escolar é um espaço de construção do conhecimento não só para o aluno, mas para todos nele envolvidos. Na escola, a investigação e a ação psicopedagógica têm como foco a prevenção das dificuldades de aprendizagem. Essa prevenção passa pela construção de uma dinâmica relacional sadia na instituição, onde o contexto escolar possa voltar-se para os aspectos sadios da aprendizagem e do conhecimento.

Com relação à ação do psicopedagogo institucional, Porto (2007, p. 116) assinala que

[...] a ação da Psicopedagogia Institucional busca, fundamentalmente, auxiliar o resgate da identidade da instituição como o saber e, portanto, com a possibilidade de aprender. A reflexão sobre o individual e o coletivo traz a possibilidade da tomada de consciência e da inovação por meio da criação de novos espaços de relação com a aprendizagem.

Os profissionais que se dedicam ao campo da Psicopedagogia têm atentado para a necessidade do trabalho a ser realizado na instituição escolar, conforme Nadia Bossa (2009, p. 89), “Pensar a escola, à luz da psicopedagogia, significa analisar um processo que inclui questões metodológicas, relacionais e socioculturais, englobando o ponto de vista de quem ensina e de quem aprende, abrangendo”. Neste processo também se inclui a participação da família e da sociedade.

Em outra passagem, a autora enfatiza: “pensar a escola à luz da psicopedagogia implica nos debruçarmos especialmente sobre a formação do professor”. Afirma também que uma das tarefas mais importantes na ação psicopedagógica preventiva é encontrar novas modalidades para tornar essa formação mais eficiente (BOSSA, 2009, p. 92).

Bleger, citado por Weiss (1992, p.5 apud PORTO, 2007, p. 116), analisa que

[...] qualquer escola precisa ser organizada sempre em função da melhor possibilidade de ensino e ser permanentemente questionada para que seus próprios conflitos não resolvidos, não apareçam nas salas de aula, sob forma de distorções do próprio ensino. Nessas situações fica o aluno (o aprendiz) como depositário desses conflitos e, conseqüentemente, apresentando perturbações em seu processo de aprendizagem.

O enfoque da Psicopedagogia Institucional abordado no presente estudo, guarda vínculo com uma concepção crítica da Psicopedagogia e, conseqüentemente, da educação, partindo-se do entendimento que a educação muito tem a contribuir com as situações de não-aprendizagem na escola e com sua conseqüente superação. Neste contexto, a ação do psicopedagogo tem por foco a **prevenção** do fracasso e das dificuldades escolares, tanto dos alunos como também dos educadores e demais envolvidos neste processo. Nesta esteira, é de vital importância que a intervenção psicopedagógica invista na melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia dos alunos, sem se esquecer também dos educadores. Para Porto (2007, p. 116) “a construção da autonomia do professor, da postura crítica em relação à sua ação pedagógica e o desenvolvimento da autoria de pensamento pode acontecer pela intervenção psicopedagógica na escola”.

O fracasso escolar está alicerçado, basicamente, sobre duas dimensões que se influenciam em uma relação dialética: a individual, que diz respeito ao aluno e às suas vivências, pertencente a uma estrutura familiar, e outra externa, que corresponde à escola e aos aspectos culturais, ideológicos e sociais da aprendizagem (PORTO, 2007, p. 116).

Para Bossa (2009, p. 94), as alterações no aprender, o fracasso escolar e as diferentes formas sob os quais o problema de aprendizagem se apresenta, em alta proporção, na população em geral e particularmente na infância, exige uma atenta e cuidadosa análise de sua etiologia e particularidade.

Porto constata, que

Portanto, é justamente na dinamicidade que se dá entre esses diferentes fatores simbólicos e cognitivos, inerentes às relações de aprendizagem, que são expressos por meio do desenho, da linguagem corporal, falada, dos gestos, do vazio do que não é dito, que se determina a aprendizagem ou a não-aprendizagem da criança. Nessa relação, todos ensinam e todos aprendem a partir de suas possibilidades individuais, de seus conhecimentos e, também, de sua dimensão afetiva, incluindo, aqui, as expressões de afeto, amor, medo, raiva ou agressividade. Muitas vezes, essa dimensão ativa das relações de aprendizagem na instituição escolar, por meio do fazer de cada um dos seus integrantes, pode provocar conflitos que tanto podem funcionar como uma alavanca propulsora da produção de conhecimentos, trocas e avanços na escola, como podem desencadear um processo de não-aprendizagem. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança, do educador e também dos pais é a tradução ativa de uma rede de relações sadias entre esses grupos no que diz respeito ao conhecimento (PORTO, 2007, p. 117).

Bossa (1994, p.13 apud PORTO, 2007, p. 117) define três níveis de prevenção no trabalho psicopedagógico institucional:

- 1º nível: o psicopedagogo atua nos processos educativos buscando diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológica, na formação e orientação de professores, e no aconselhamento aos pais;

- 2º nível: o foco do psicopedagogo reside na redução e tratamento dos problemas de aprendizagem já instalados, por meio da elaboração de um plano diagnóstico da realidade institucional e na criação de planos de intervenção

baseados nesse diagnóstico, para então avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos;

- 3º nível: tem por escopo a eliminação dos transtornos já instalados, em um procedimento clínico com todas as suas implicações.

Entendendo a profilaxia como eixo central da ação psicopedagógica institucional, o primeiro nível acima indicado torna-se o ideal, o ponto chave da intervenção do psicopedagogo na escola. No entanto, um aspecto é inerente aos três níveis descritos anteriormente, e pode indicar, se bem realizado, estratégias de ação pedagógica ou psicopedagógica de sucesso: o diagnóstico (PORTO, 2007, p. 118).

A organização da intervenção psicopedagógica em nível institucional tem início no diagnóstico, que, se bem elaborado, permite identificar as dificuldades, os obstáculos, bem como as relações e possibilidades dos sujeitos envolvidos na instituição (ESCOTT, 1997 apud PORTO, 2007, p. 118).

Feita a coleta e a investigação dos diferentes aspectos institucionais, o psicopedagogo deverá proceder à análise dos dados, buscando identificar, segundo as fraturas e as necessidades expressas pelos sujeitos envolvidos (professores, alunos e pais), as possibilidades da escola e do próprio psicopedagogo. A partir daí, este profissional deverá viabilizar, por meio de técnicas, discussões, reuniões, sensibilização e inúmeras atividades, o resgate e a ressignificação da relação com o aprender. Eis o foco da ação do psicopedagogo na instituição (PORTO, 2007, p. 118).

Convém destacar que a ação do psicopedagogo na instituição é, sobretudo, coletiva, mediante a necessidade de , privilegiar a autoria do próprio grupo de educadores e pessoas envolvidas no que diz respeito à elaboração e à criação de novas estratégias no espaço de aprendizagem (PORTO, 2007, p. 118).

Neste sentido, Scoz (1992, p. 3), salienta que o psicopedagogo deve atuar como

um mediador capaz de integrar e sintetizar as várias áreas do conhecimento junto à equipe escolar (...) É de fundamental importância instrumentalizar o professor para lidar com essa questão, tornando acessível os conhecimentos necessários para o trabalho com as dificuldades de aprendizagem.

Para Porto (2007, p. 118),

Repensar a prática pedagógica em uma dialética constante entre pensamento e ação, à luz da teoria psicopedagógica, traz ao educador a possibilidade da prevenção das dificuldades de aprendizagem, na medida em que viabiliza a construção de uma ação voltada para as reais necessidades dos alunos.

A investigação diagnóstica em relação à modalidade de aprendizagem de cada aluno possibilita ao educador organizar um planejamento de ensino adequado. Essa análise de cunho psicopedagógico deverá abranger e considerar os aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais da criança, permitindo a identificação de como ela aprende, suas dificuldades e fraturas. O desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem do aluno, realmente recebe importante contribuição do psicopedagogo, no momento em que ele reflete sobre as dificuldades que a criança traz consigo segundo suas experiências de aprendizagem anteriores à escola ou mesmo aquelas já geradas pela própria escola, permitindo ao educador colaborar para a sua superação (PORTO, 2007, p. 118-119).

Seguindo essa linha de pensamento,

é de fundamental importância o redimensionamento da ação pedagógica, considerando cada aluno como um sujeito único, em suas dimensões objetiva e subjetiva da aprendizagem, como forma de construirmos uma pedagogia do respeito, das descobertas e do prazer. É preciso oferecer à criança um meio pedagógico coerente com suas necessidades, sem o qual colocamos em risco a relação desta com a aprendizagem e sua adaptação a uma escola que, ela mesma, já se apresenta inadaptada (ESCOTT, 1997, p.313 apud PORTO, 2007, p. 119).

Analisando as questões das relações da aprendizagem na escola e dos mitos subjacentes a essas relações, Mendes (1994, p.17 apud PORTO, 2007, p. 120) afirma que:

os professores e as professoras encontram dificuldades com os alunos que vão à escola, mas não conseguem aprender (...) às vezes ocorre um movimento interno desse ensinante que imobilizado diante do não saber lidar com suas palavras, também colabora para que essa aprendizagem não ocorra, transformando em mandato impedidor o seu próprio desejo...

Diante deste fato, na perspectiva da Psicopedagogia Institucional, é de vital importância dedicar especial atenção às dificuldades de aprendizagem denominadas

“processos reativos”. Ressalte-se que os comportamentos reativos em relação às propostas escolares ocorrem quando a escola desconsidera a aprendizagem como um processo dinâmico, que precisa levar em conta o desenvolvimento do aluno e sua relação com o contexto socioeconômico-cultural. Neste caso, o currículo, o planejamento escolar e as atividades didático-pedagógicas assumem um caráter mecânico e sem significação para os alunos (PORTO, 2007, p. 120).

Note-se que há, aqui, um choque cultural e ideológico entre a escola e as vivências culturais e sociais das crianças ou dos adolescentes. Tal situação se agrava ainda mais, quando a escola, além de desprezar as vivências sociais e culturais de seus alunos, ainda desconsidera também seus processos cognitivos e suas hipóteses em relação ao conhecimento, isto, porque estipula, como ponto de partida para a organização do planejamento pedagógico um “ideal de aluno” para cada etapa da escolarização, o que, muitas vezes, não corresponde à realidade, excluindo, portanto, muitos alunos que não se enquadram nestes moldes.

3.4 AVALIAÇÃO E ASSESSORAMENTO EM PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL

A avaliação e o assessoramento psicopedagógicos constituem ações complexas e diferenciadas, exigindo muita dedicação e qualificação do profissional,

Como bem explica Porto (2007, p. 121), grande parte do que se sabe sobre uma pessoa que convive em nosso entorno decorre de observações casuais que empreendemos, com muita frequência, ao longo de nossa jornada cotidiana. As informações científicas obtidas são inteiramente diversas que são feitas por meio de uma observação casual. A diferença pontual centra-se no fato de que as observações científicas procuram coletar dados que sejam válidos e confiáveis.

Neste ponto, Hessen (2000 apud PORTO, 2007, p. 121) ensina que, antes de filosofar sobre um objeto, faz-se necessário examiná-lo com exatidão. E afirma:

Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição exatas do objeto. [...] Devemos, pois, aprender com um olhar penetrante e descrever com exatidão esse fenômeno peculiar de consciência que chamamos de conhecimento.

Grande parte dos fatos, que realmente interessam aos educadores, como, por exemplo, a interação do professor e aluno, fundamental no processo de aprendizagem, é extremamente complexa. Muito mais complexos são os estudos de observação no campo educacional, por parte do psicopedagogo. Tanto que, ao planejar e implementar uma ação, este profissional se defronta com vários problemas, todos de grande relevância. Mas, para obter informações de valor científico, na medida do possível, é preciso usar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação de fatores que têm pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar. Também deve analisar com cautela o grau que a influência pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação a ser analisada (PORTO, 2007, p. 121).

Bossa (2009, p. 94) pondera que o diagnóstico psicopedagógico é um processo contínuo e sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo tem início em uma ação investigadora, até a intervenção. Contudo, essa atitude investigadora prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o intuito da observação ou acompanhamento da evolução do sujeito.

Em vista disto, Porto (2007, p. 121), recomenda:

Em sala de aula, uma mudança que se opere no comportamento do professor e nos dos alunos, pela presença do Psicopedagogo, pode comprometer todo o trabalho. Um artifício para minimizar a influência do efeito do observador seria a presença do mesmo, em sala, várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que o professor e os alunos, a serem observados se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo da realização da pesquisa.

Convém salientar que não é possível eliminar, completamente, a influência da presença – trata-se de uma presença, e isso deve ser considerado nas análises. Outra questão a ser levada em conta refere-se ao fator tempo, por demandar um certo espaço temporal para ser concretizada, requerendo permanência, às vezes, bem longa no campo, a fim de conseguir dados suficientemente esclarecedores (PORTO, 2007, p. 122).

Não é demais ressaltar que o processo de avaliação psicopedagógica institucional consistem em uma atividade simultânea que combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta,

observação e introspecção. O principal aspecto do método é mergulhar no campo e observar, segundo a perspectiva de membros integrantes da ação. Segundo Porto (2007, p. 122), os aspectos relevantes a serem analisados, são:

- . interesse no significado do humano e na interação com pessoas em situações e contextos particulares;
- . integração ao aqui e agora das situações da vida diária;
- . forma de teoria com ênfase na interpretação e compreensão da existência humana;
- . lógica e processo de pesquisa aberto, flexível, oportunístico e que requer constante redefinição do que é problemático, com base em fatos coletados em situações da existência humana;
- . analisar para possível intervenção;
- . desempenho do papel (ou papéis) de um participante que envolve o estabelecimento de relações com as pessoas da área;
- . uso da observação direta juntamente com outros métodos de obtenção de informações (PORTO, 2007, p. 122).

Porto enfatiza que, além dos diversos problemas aqui abordados, ao longo desta pesquisa, o psicopedagogo institucional precisa saber ouvir para, por intermédio das crenças expressas, dos pensamentos apresentados, dos sentimentos demonstrados e dos valores revelados, compreender a lógica subjacente aos conteúdos das percepções. Desse modo, este profissional lida com múltiplas fontes de dados, decorrentes do uso que se faz de inúmeros métodos (observação, conversas casuais, entrevistas, documentos), múltiplos tipos de participantes (secretarias de educação, superintendências ou CRES, orientadores educacionais, especialistas em currículo, diretores, professores, entre outros) e várias situações (reuniões de diversos tipos, oficinas de trabalho, vida em instituições etc.) (PORTO, 2007, p. 123).

CONCLUSÃO

São múltiplos os fatores que interferem no processo de aprendizagem, principalmente nos primeiros anos escolares, tão importantes para a formação da personalidade da criança.

Não se pode perder de vista que cada criança é única e possui seu jeito particular de ser e estar no mundo, devendo o educador buscar aprimorar constantemente seus conhecimentos e habilidades para lidar com as diferenças e estimular cada aluno a desenvolver sua capacidade criativa.

Mas o que ocorre, na prática, é que muitos educadores e escolas persistem em massificar o ensino, isto é, em padronizar o processo de aprendizagem e avaliação, excluindo as crianças que apresentam comportamentos e características diversas do pré-estabelecido, ou do que se enquadra como “normal”.

Esta forma equivocada de ensinar, aliada a outros fatores extra-escolares (como problemas de ordem física, psicológica, familiar etc.), acabam concorrendo para o aumento do fracasso escolar, que constitui um dos mais graves problemas de ensino, no País.

Neste contexto, é imprescindível a atuação do psicopedagogo nas escolas, que vai analisar de forma individualizada o modo como cada criança aprende, quais as suas dificuldades, possíveis transtornos e o modo mais adequado de ser tratada.

Além de poder fazer um tratamento clínico mais eficiente junto ao aluno com dificuldades no processo de aprendizagem, o psicopedagogo pode realizar dentro das instituições de ensino um trabalho preventivo, interferindo no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme foi ressaltado, o diagnóstico psicopedagógico é um processo contínuo e sempre revisável, onde a intervenção do psicopedagogo tem início em uma ação investigadora, até a intervenção. Contudo, essa atitude investigadora prossegue durante todo o trabalho, na própria intervenção, com o intuito da observação ou acompanhamento da evolução do sujeito.

A partir da atuação do psicopedagogo em relação à modalidade de aprendizagem de cada aluno, é possível ao educador organizar um planejamento de ensino adequado. Essa análise de cunho psicopedagógico deverá abranger e considerar os aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos e sociais da criança, permitindo a identificação de como ela aprende, suas dificuldades e fraturas.

Concomitantemente, este profissional pode orientar educadores, familiares e a comunidade, detectando alunos com possíveis transtornos de aprendizagem, a fim de que receba auxílio de forma mais ágil, concisa e adequada.

A partir da leitura psicopedagógica é possível identificar o significado da aprendizagem para cada aluno, bem como da sua modalidade de aprendizagem, da etapa operatória do pensamento, das suas dificuldades e possibilidades.

Para ocorrer a organização de um modelo sadio de ensino-aprendizagem no espaço escolar importa estabelecer a ressignificação do conhecimento e o respeito ao processo cognitivo do aluno.

O desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem do aluno, realmente recebe importante contribuição do psicopedagogo, no momento em que ele reflete sobre as dificuldades que a criança traz consigo segundo suas experiências de aprendizagem anteriores à escola ou mesmo aquelas já geradas pela própria escola, permitindo ao educador colaborar para a sua superação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Educação infantil**. Prioridade imprescindível. 4.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Rio de Janeiro, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BALLONE, G. J. Dificuldades de aprendizagem. *In*: **PsiquWeb** – Psiquiatria Geral, 2003. Disponível em: <<http://www.psiqweb.med.br/infantil/aprendiza.html>> Acesso em: 24 Set.2009.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2009.

BOSSA, N. A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. São Paulo: Artmed, 2002.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 21 Out.2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Secretaria de Educação Fundamental - SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 [Conhecimento de Mundo, vol. 3].

CIPRIANO, E.. Passando a limpo a Educação Infantil. *In*: Direcional educador. Ano 4 Edição 45 Outubro/2008.

DROUET, R. C. da R.. **Distúrbios da aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.

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

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

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GHIRALDELLI JR., P. **A modernidade e o “interesse pelo corpo” em Horkheimer e Adorno**. São Paulo: USP, 1995. (Dissertação de mestrado).

HELLER, A.. **O cotidiano e a história**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HOLLANDA, A. B. de. **Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

KISHIMOTO, T. M.. **A brincadeira e a cultura infantil**, 1996. Disponível em: <<http://www.labrinjo.ufc.br/artigos%20e%20textos/at-01.htm>> Acesso em: 23 Out.2009.

KISHIMOTO, T. M.. **Jogos infantis**. O jogo, a criança e a educação. 13.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

MALUF, M. I.. **Problemas de aprendizagem na pré escola e a psicopedagogia**, s.d. (sem data). Disponível em: <<http://www.qdivertido.com.br/verartigo.php?codigo=6>> Acesso em: 24 Out.2009.

MEIRA, M. de C.. **Fracasso escolar: de quem é a culpa?** , Jun. 2002. Disponível em: <<http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica3/artigo12-3.htm>> Acesso em: 24 Out.2009.

OLIVEIRA, V. B. de. A brincadeira e o desenho da criança de zero a seis anos: uma avaliação psicopedagógica, p. 23-56. *In*: OLIVEIRA, V. B. de; BOSSA, N. A. (org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 18.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, V. B. de; BOSSA, N. A. (org.). **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos**. 18.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

PAIN, S.. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PERRENOUD, P.. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. São Paulo: Artmed, 2004.

PINTO, M. A. L.. **Psicopedagogia**: Diversas faces, múltiplos olhares. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

PORTO, O.. **Psicopedagogia institucional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2007.

ROSAMILHA, N.. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

RUBINSTEIN, E. (org.). **Psicopedagogia**. Uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

SÃO PAULO. Centro de Referência em Educação Mario Covas. Jogos e brincadeiras. **CRE**, 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/jog_l.php?t=001> Acesso em: 22 Out.2009.

SCOZ, B.. **Psicopedagogia e realidade escolar**: O problema escolar e de aprendizagem. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.