

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: POSSIBILIDADES E DIFICULDADES NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

NOE, Eloisa Elena ¹ ; ABRANCHES, Maria Alice ^{2a}

¹ Discente Pós-graduação PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

² Docente Pós-Graduação PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL



marialicebranches@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo abordou o itinerário percorrido pela acadêmica, enquanto estudante de Psicopedagogia, durante o estágio institucional em uma escola pública de Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de revisão bibliográfica, que teve por objetivo propor um projeto de intervenção psicopedagógica à equipe escolar a partir da observação de alunos e da própria instituição no intuito de minimizar as diferenças desses alunos em relação à turma. O processo de investigação recorreu à observação atenta dos profissionais e alunos, anamnese, atividades orais, escritas e psicomotoras como instrumentos de diagnóstico. Os resultados da pesquisa revelaram facilidades e limites do professor e dos gestores da instituição frente às dificuldades encontradas e obstruções no sistema organizacional da escola provenientes de uma gestão autocrática que impossibilitou um trabalho preventivo no âmbito institucional, interferindo negativamente no sucesso escolar dos alunos e na atuação efetiva dos demais profissionais da escola.

Palavras-chave: *Psicopedagogia Institucional. Dificuldades de aprendizagem. Intervenção. Sistema organizacional.*

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma área de conhecimento que se ocupa do estudo da aprendizagem humana, ou seja, seu objeto de estudo é o ser humano num contexto de situação de aprendizagem. Através da compreensão de como se processa a aprendizagem, a Psicopedagogia busca alternativas para os problemas enfrentados pelos sujeitos na construção do conhecimento.

Dividindo-se em dois campos específicos de atuação, o institucional e o clínico, a Psicopedagogia Institucional realiza um trabalho de prevenção aos problemas de aprendizagem, enquanto a Psicopedagogia Clínica busca resolver disfunções de aprendizagem, num processo terapêutico.

O psicopedagogo busca não só compreender o porque de o sujeito não aprender algumas coisas, mas o que ele pode aprender e como. A busca desse conhecimento inicia-se no processo diagnóstico, momento em que a ênfase é a leitura da realidade daquele sujeito, para então proceder a intervenção que é o próprio tratamento ou o encaminhamento. (BOSSA, 2007, p. 94).

A atuação do psicopedagogo institucional frente à prevenção dos problemas de aprendizagem considera os fatores biológico, cognitivo, afetivo, sociocultural e pedagógico do sujeito aprendente; a metodologia adotada e o vínculo que se estabelece entre aprendente e ensinante; o clima organizacional da instituição e sua rede de relações interpessoais.

No primeiro nível o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a “frequência dos problemas de aprendizagem”. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como na formação e orientação de professores, além de fazer aconselhamento aos pais. No segundo nível o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagens já instalados. Para tanto cria-se plano diagnóstico da realidade institucional, e elaboram-se planos de intervenção baseados nesse diagnósticos a partir do qual se procura avaliar os currículos com os professores, para que não se repitam tais transtornos. No terceiro nível o objetivo é eliminar transtornos já instalados em um procedimento clínico com todas as suas implicações. O caráter preventivo permanece aí, uma vez que ao eliminarmos um transtorno, estamos prevenindo o aparecimento de outros. (BOSSA, 2007, p. 25).

A pesquisa junto aos alunos teve seu início em setembro de 2017, com término em novembro de 2017, portanto já findando o ano letivo em curso. Conforme a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerasi (SEE/MG), ao final do 1º ano do ensino fundamental,

o aluno deve ser capaz de escrever e ler palavras com certa autonomia, ainda que com erros e hesitações. O importante é que mostre conhecer que as “letras” ou grafemas representam “sons” ou fonemas. espera-se que os alunos sejam capazes de compreender e produzir sentenças ou textos, com apoio do professor, quando este serve de “escriba” e de leitor”. (UFMG/ FaE/CEALE, 2009, p. 96-97).

Para entender em qual nível de leitura e escrita se encontravam, a pesquisa valeu-se da concepção de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), conhecida como Psicogênese da Língua Escrita. De acordo com essa teoria, toda criança percorre quatro fases até que esteja alfabetizada: pré-silábica; silábica; silábico-alfabética e alfabética.

Ciente de que a não aprendizagem pode se vincular não somente ao organismo do sujeito, em áreas como a motora, a afetiva, a cognitiva, mas também na teia de relações na qual esse sujeito se insere, o profissional da psicopedagogia deverá atentar-se às possíveis causas do não aprender, pois elas é que irão determinar a dinâmica da intervenção a ser realizada.

CARACTERÍSTICAS DA ESCOLA E DOS ALUNOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO IN LOCO E DA ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCOLARES

A Escola “Viva”

Fundada no ano de 1948, é uma escola da rede pública estadual de ensino localizada na periferia do município de Ubá, Minas Gerais. Inserida num contexto de vulnerabilidade social e atendendo, em 2017, cerca de 496 alunos distribuídos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, a clientela da escola abrange, principalmente, crianças e adolescentes de bairros circunvizinhos e zona rural, provenientes de famílias com baixa escolaridade, condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis, o que pode fragilizar os vínculos afetivos e incidir negativamente no desenvolvimento cognitivo.

Sobre a avaliação da aprendizagem, o Regimento Escolar traz, no art.º 145, que esta deve orientar o processo educativo, possibilitando atendimento diferenciado dos alunos.

Art. 145- [...] &1º- Cabe à escola, por meio de sua Equipe Pedagógica, criar estratégias para organização e reorganização do tempo e do espaço escolar, bem como o melhor aproveitamento do seu corpo docente, de modo a possibilitar ações pedagógicas para o atendimento educacional de alunos com dificuldades de aprendizagem, no tempo em que elas surgirem.

Dentre os 42 professores da Escola Viva, duas professoras realizavam o Atendimento Educacional Especializado¹ e outra ocupava a função de professora eventual² que possui, dentre várias competências, conforme art. 142, Inciso VII, do Regimento Escolar:

Art. 142-[...] &3º - Realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo: I- Identificando junto com os professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos; II- orientando os professores sobre as estratégias mediante as quais as dificuldades identificadas possam ser trabalhadas a nível pedagógico.

Valendo-se dos artigos e incisos do RE relacionados à professora eventual, à supervisora pedagógica e aos professores, ações de intervenção poderão ser executadas por esses profissionais junto aos alunos com dificuldades para desenvolver habilidades. Torna-se relevante o Art. 171º: “Nos anos iniciais do ensino fundamental será adotado o regime de progressão continuada, devendo permitir avanços sucessivos e sem interrupções nos ciclos”.

1 O Atendimento Educacional Especializado - AEE constitui-se por recursos educacionais e estratégias de apoio e complementação colocados à disposição dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento de acordo com as necessidades educacionais especiais de cada aluno.

2 Professora disponível na escola para apoiar o trabalho pedagógico e substituir outro docente no caso de uma falta inesperada, com o serviço pedagógico nas avaliações extraclasse e atividade de reforço a alunos. Também está regimentado no Art. 42, as atribuições da especialista em educação básica.

Os três sujeitos da pesquisa: aluno 1, aluno 2, aluno 3

Na classe do 1º ano, com 17 alunos matriculados, foram três os alunos que não reconheciam as letras do alfabeto, não escreviam utilizando letra cursiva, eram lentos ao copiar com letra de imprensa, deixavam as tarefas inacabadas e apresentavam problemas na interação com colegas. Pelas razões citadas, foram eleitos alunos-alvo neste estudo, sendo denominados Aluno 1 (masculino), Aluno 2 (masculino) e Aluno 3 (feminino).

O PROCESSO DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Um bom diagnóstico requer que o profissional da psicopedagogia escolar considere todas as variáveis que possam intervir positivamente/negativamente na aprendizagem. Seu olhar deve se voltar não só para os educandos, mas para todo o coletivo da escola, a fim de se explicar o “momento” que a escola vive, afinal, a escola não é uma sozinha, mas um todo complexo que expressa sua personalidade de forma implícita e explícita.

Todo diagnóstico é, em si, uma investigação [...]. Será, portanto, o esclarecimento de uma queixa, do próprio sujeito, da família e na maioria das vezes, da escola. No caso, trata-se do não-aprender, do aprender com dificuldade ou lentamente, do não-revelar o que aprendeu, do fugir de situações de possível aprendizagem. (WEISS, 2004, p. 27).

A partir dessa queixa, instrumentos diagnósticos são selecionados com foco na leitura, escrita, conceitos matemáticos e nos procedimentos metodológicos adotados.

A observação da interação do aprendente com seus pares, com sua professora e com o processo de aprendizagem

O vínculo relacional do aluno com o professor e seus pares nos fornece pistas acerca da sua relação com as figuras de autoridade que fazem parte de contexto vivencial e de sua relação com o objeto de conhecimento. Vygotsky(2010)³ dá ao meio e a interação social uma importância substancial para o desenvolvimento de qualquer aprendente, pois para ele, as relações sociais e as funções intelectuais superiores (memória, atenção, orientação, funções executivas, linguagem, percepção, cálculo, raciocínio lógico) ao se conectarem, se corresponsabilizam pelo desenvolvimento dos sujeitos e determinam o seu comportamento. Na teoria sociointeracionista, as funções mentais superiores são socialmente formadas e caso um indivíduo tenha o potencial biológico para se desenvolver, terá prejuízos ao seu desenvolvimento se não lhe for dada a oportunidade

³ Lev Semyonovich Vygotsky foi um psicólogo, proponente da Psicologia cultural-histórica. Pensador importante em sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Veio a ser descoberto pelos meios acadêmicos ocidentais muitos anos após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose, aos 37 anos. (Disponível em: :https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky. Acesso em 20 fev. 2018).

para realizar interações variadas.

Vygotsky(2010) postula a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível real, entendido como o nível correspondente ao conhecimento já consolidado pelo aprendiz, e o nível potencial, correspondente às funções que ainda carecem de maturação. Entre esses dois níveis há um outro denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2010, p. 97).

Ao observar os alunos 1, 2 e 3 no contexto de sala de aula, pátio e quadra poliesportiva interagindo com professora e colegas, notou-se: o aluno 1: introspectivo, inseguro, desatento, falava pouco e sempre em tom de voz baixo, sem iniciativa para estabelecer contato com seus pares. Na aula de educação física, se mostrava mais relaxado, espontâneo, sorridente; o aluno 2: inseguro, retraído, falava pouco e com dificuldades na pronúncia das palavras. Isolava-se sempre que possível. Seu comportamento sofria alteração durante aula de educação física, expandindo-se um pouco mais, mesmo sem fazer uso da fala para comunicar-se com seus pares; o aluno 3: expressando-se verbalmente e interagindo facilmente com adultos e crianças, se apresentava resistente aos comandos e aceitação de regras, chegando a ser rejeitado nos grupos de trabalho em determinados momentos.

A anamnese

A partir da escuta do sujeito e da família do sujeito, podem ser percebidas pistas que expliquem algumas causas da não aprendizagem do sujeito, ou seja, aspectos que favorecem o bloqueio desse sujeito dentro do processo de ensino-aprendizagem. A anamnese é uma entrevista que busca coletar dados sobre a história de vida do sujeito, desde antes do nascimento até os dias atuais, passando pela gestação, parto, o contexto de ambiente, experiências escolares, sua saúde e outros. Mesmo sendo convidadas a comparecerem à escola por diversas vezes, as mães das três crianças não atenderam ao convite. Na impossibilidade da presença da mãe, esta entrevista pode ser realizada com pessoas próximas, como avós, irmãos, ou outro familiar que tenha uma proximidade e grande conhecimento do histórico de vida do aprendiz.

Apesar do contato diário da mãe biológica com o Aluno 3, é sua a mãe “do coração” que tem o costume de levá-lo e buscá-lo na escola, pois é ela quem cuida do Aluno 3 desde o nascimento e, por isso, foi quem respondeu a maioria das perguntas, possibilitando conhecer especificidades da vida desse aluno que, provavelmente, estariam incidindo negativamente em seu desempenho escolar. Por não ser a progenitora, conclui-se que os

dados carecem de maior precisão, contudo não podem ser desconsiderados.

O teste da psicogênese da escrita

A concepção teórica da psicogênese da escrita contribuiu para o entendimento do processo percorrido na construção da representação da língua escrita e de como vai se apropriando do ler e do escrever. Segundo Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1991), há quatro fases/níveis com características bem definidas no processo de aquisição da escrita: *Pré- silábico: marcado por escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora, sem relação grafia e som; *Silábico: cada letra corresponde a uma sílaba; *Silábico- alfabético: manifestação alternante do valor silábico ou fonético; *Alfabético: cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Não ortográficos. Após a aplicação do teste diagnóstico e observação da escrita espontânea das crianças no caderno e folhas avulsas, verificou-se que ainda não estabeleciam relações entre a escrita e pronúncia, usando as letras aleatoriamente. Assim, os três sujeitos pesquisados demonstraram estar no nível pré-silábico. No teste das competências em escrita, outras atividades foram aplicadas e seguem enumeradas: 1.Distinção das letras dos numerais e outros sinais gráficos; 2.Desenho representando a ideia do texto; 3.Escrita de palavras de cor (nome próprio) em letra cursiva sem auxílio de recursos (ficha com nome); 4.Domínio de convenções gráficas (circular cada palavra do texto); 5. Reconhecimento do alfabeto e diferentes tipos de letras (cursiva maiúscula/ minúscula; imprensa maiúscula /minúscula); 6. Domínio da natureza alfabética do sistema de escrita (ditado); 7. Reconhecimento de sílabas que compõem palavras, estabelecendo relações entre unidades sonoras; 8. Domínio da natureza alfabética (escrever palavras fazendo correspondência entre fonemas e grafemas).

O Quadro 1 ilustra o resultado das atividades de escrita realizadas pelos alunos.

Quadro 1: Desempenho dos alunos 1, 2 e 3 nas competências de escrita

| Alunos | Atividades de escrita - Dias 03/10 e 04/10 | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|---|---|-----------------|---------|-----------------|------------|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 e 8 | | | | 7 | Conceito Geral |
| | | | | | | Pré. Sil. PS | Sil. SI | Sil .Alf. AS | Alf. AL | | |
| Aluno 1 | C | C | C | A | B | P S | | | | B | C |
| Aluno 2 | C | A | C | C | B | P S | | | | C | C |
| Aluno 3 | C | C | C | C | C | P S | | | | C | C |
| Legenda: PS- pré-silábico; SI- silábico; SA- silábico alfabético; AL- Alfabético; A- recomendado; B- intermediário; C- baixo | | | | | | | | | | | |

Fonte: : elaborado pela autora conforme resultados obtidos no teste de competências em escrita.

As atividades de leitura e interpretação de texto

O domínio das competências relacionadas à leitura só acontecerão através do domínio do princípio alfabético pelas crianças. A decodificação é um procedimento utilizado pelo leitor para identificação das relações entre grafemas ("letras") e fonemas ("sons"). A relação grafema-fonema é o princípio básico de construção do nosso sistema de escrita e precisa ser compreendido pelo leitor. Na alfabetização, esse é um conhecimento crucial, decisivo. (UFMG, 2003, p. 44)

No Quadro 2, percebe-se que os alunos ainda não estabelecem relações letra e som.

Quadro 2: Desempenho dos alunos 1, 2,3 nas competências de leitura

| Alunos | Conhecimento relação grafema/fonema | Lê corretamente as palavras | Compreensão da leitura | Fluência | Conceito geral em leitura |
|--------|-------------------------------------|-----------------------------|------------------------|--------------------|---------------------------|
| 1 | B (não leu F, Q, L, K, X, W) | C | C | C (não leu letras) | C |
| 2 | C | C | C | C- não leu | C |
| 3 | C | C | C | C- não leu | C |

Legenda: A- recomendado; B- intermediário; C- baixo.

Fonte: elaborado p/ autora conforme resultados do teste competência leitora.

Cientes de que algumas habilidades de consciência fonológica precedem a consolidação das habilidades de leitura; que nem todos chegam ao 1º ano do ensino fundamental predispostos a ler e escrever e considerando os diferentes perfis discentes e ritmos individuais, conclui-se que o trabalho interventivo deverá se pautar, principalmente, pelos jogos linguísticos por sua conotação lúdica ao processo da alfabetização.

Atividade de produção de texto oral através de ordenação de gravuras

A atividade tinha por objetivo a ordenação temporal lógica das cenas de uma história a ser contada oralmente pela criança. A linguagem oral é fator de enorme relevância para o desenvolvimento do aprendente, pois as habilidades de linguagem oral irão intervir na aquisição da leitura e escrita. Os alunos 1 e 2, inseguros, foram auxiliados pela pesquisadora, na organização das cenas e narração da história representada. Apesar da aluna 3 interagir com a estagiária, não conseguiu dar sequência lógica às cenas. A atividade evidenciou a fragilidade emocional dos alunos frente a um desafio proposto.

O teste dos aspectos psicomotores

Na fase da alfabetização, o movimento e a criança se misturam. A avaliação psicomotora é um instrumento útil e favorável ao diagnóstico de problemas, os quais podem repercutir negativamente no seu desempenho escolar.

Antes que a criança aprenda a ler, isto é, antes de sua entrada no curso preparatório, o trabalho psicomotor terá como objetivo proporcionar-lhe uma motricidade espontânea, coordenada e rítmica, que será o melhor aval para evitar problemas de disgrafias. (LE BOUCH, 1987, p. 32).

Pelo Quadro 3, percebe-se que os três alunos ainda não atingiram a maturidade motora esperada para sua idade, carecendo de um trabalho psicomotor que dê sustentação no processo de apropriação da leitura e escrita. Ressaltam-se indícios de lateralidade cruzada ⁴ no aluno 3 que pode, sim, estar comprometendo o processo de alfabetização. O diagnóstico de lateralidade cruzada é emitido após um teste de lateralidade complexo, pois todo o cérebro está envolvido, por isso, levanta-se apenas uma hipótese da lateralidade cruzada e não um diagnóstico específico.

Quadro 3: Movimentos psicomotores avaliados*

| Alunos | Motricidade Fina | | Motricidade Global | | Equilíbrio | | Organização temporal | | Organização espacial | | Dominância | | | Esquema corporal |
|--------|------------------|---------|--------------------|---------|------------|---------|----------------------|---------|----------------------|---------|------------|------|-------|------------------|
| | Ativ. 1 | Ativ. 2 | Ativ. 1 | Ativ. 2 | Ativ. 1 | Ativ. 2 | Ativ. 1 | Ativ. 2 | Ativ. 1 | Ativ. 2 | Mão | Olho | Perna | |
| 1 | A | B | A | B | A | A | C | B | C | B | D | D | D | C |
| 2 | B | A | C | C | B | B | B | B | C | C | D | E | D | B |
| 3 | A | B | C | B | C | A | B | B | C | A | D | D | D | C |

Legenda: Realiza com Facilidade - A Realiza com Dificuldade - B Não Realiza - C

Fonte: elaborado pela autora com base no teste realizado.

*Atividades de Motricidade Fina: caminhar em linha reta/ colocar e retirar clips de um papel; Atividades de Motricidade Global: circuito: engatinhar, andar em linha reta, pular abrindo e fechando as pernas, jogar a bola e pegar/pular corda; Atividades de Equilíbrio: pular com um pé só/fazer o pé manco estático com olhos abertos e olhos fechados-por 10 segundos; Atividades de Organização temporal: colocar cenas de história em ordem/pular no ritmo das palmas; Atividades de Organização espacial: andar em um espaço determinado contando cinco passos e voltar contando 10 passos por duas vezes (marcar o espaço-início e fim)/ colocar o pé direito à frente do esquerdo; mão direita acima da mesa; mão abaixo do queixo; mão atrás da cabeça, entre os joelhos; Atividades de Esquema corporal: nomear partes do corpo/desenho de uma pessoa com o máximo de partes do corpo representadas

Pela proximidade do encerramento do ano letivo, a acadêmica se apressou a analisar os resultados das atividades e, em 01/11/2017, em reunião de devolutiva, repassou à equipe escolar suas observações e conclusões, bem como propostas de atividades de intervenção, a fim de que os três alunos fossem assistidos em tempo, ainda no ano em curso.

⁴ A lateralidade cruzada é quando se apresenta a mão esquerda predominante, ao mesmo tempo em que a perna direita é a que se destaca; ou no caso de se ter o uso da mão direita e o olho canhoto. Estas crianças precisam então se submeter a um processo de organização da sua psicomotricidade, ou seja, de autocontrole muscular - atividades escritas, visuais e motoras - para sintonizar estas predileções e evitar problemas futuros de aprendizagem e noção espacial. Lateralidade cruzada reflete-se quando o cérebro se encontra confuso o que origina problemas de organização corporal

PROJETO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

O Projeto de Intervenção Psicopedagógico Preventivo elaborado para os três alunos do 1º ano foi baseado nos dados coletados pela acadêmica e possui ações que poderão ser executadas por diversos atores que atuam no contexto da instituição, conforme o Regimento Escolar sugere; além da família e profissionais especialistas da área da saúde.

Plano de Ação

O Plano de Ação foi estruturado em três etapas a seguir: Etapa 1- Diálogo com a equipe escolar para devolutiva/orientações/esclarecimentos; Etapa 2- Diálogo com a família para devolutiva/solicitação de acompanhamento; Etapa 3- Implementação de ações envolvendo alunos 1, 2, 3; professora regente; professora eventual; professora de educação física; e supervisora pedagógica, coordenando e acompanhando o processo de intervenção.

Etapa 1- Devolutiva psicopedagógica à equipe escolar

A psicopedagogia escolar, com finalidade preventiva, busca fomentar no ambiente institucional algumas posturas que irão repercutir positivamente no desempenho de todos os sujeitos envolvidos no processo. Na devolutiva à equipe escolar, devem ser apresentados os pontos favoráveis e aqueles desfavoráveis ao processo ensino-aprendizagem, bem como as estratégias que poderão amenizar ou dar cabo às perturbações diagnosticadas.

Durante o estágio supervisionado em Psicopedagogia Institucional na “Escola Viva”, fatores como o bom relacionamento entre professora-regente e professora de educação física com os alunos e a receptividade e confiança estabelecida entre professora-regente e supervisora, podem ser elencados como positivos para que resultados melhores fossem obtidos, mas foi possível também perceber entraves, tanto da ordem de planejamento e metodologia da aulas, como da ordem de organização e gestão da escola. Entraves relacionados à gestão escolar não foram tratados com a equipe da escola na reunião de devolutiva por terem se evidenciado dias depois, quando a supervisora pedagógica justificou junto à pesquisadora a não execução das ações propostas ao dizer: “na escola é a diretora quem decide tudo e ela ainda não permitiu a execução do projeto de intervenção”.

A- Dificuldades de Ordem de Planejamento e Metodologia

A inadequação pedagógica aos diferentes perfis discentes obstrui o avanço e o consequente sucesso dos alunos. Esta inadequação está relacionada à metodologia do

professor que deve considerar os diferentes modos de aprender existentes na classe, e a singularidade dos sujeitos dentro do grupo. Propostas: (i) agrupamentos temporários com os três alunos em outra sala, sob a condução da professora eventual em dois dias da semana por um mês; (ii) trabalho sob a condução da professora regente em sala de aula através de grupos separados por níveis de escrita alfabética em dois dias da semana, também por um mês; (iii) trabalho da professora de educação física através de oficinas de psicomotricidade.

B- Dificuldades de Ordem de Organização e Gestão

Relações frágeis de trabalho e a indefinição de papéis na escola, enfraquecendo o processo educativo evidenciado pela supervisora pedagógica não assumindo as reais funções de seu cargo e gestora centralizando decisões e ações. Uma gestão autocrática deteriora o processo educativo. A gestão democrática e participativa (preconizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988) para se efetivar na instituição escolar, deve considerar a importância de cada profissional que atua naquele contexto, ao mesmo tempo em que deve articular o trabalho em equipe, valorizando e potencializando as competências de cada um desses sujeitos. Cabe ao diretor da escola promover a autonomia dos atores escolares ao mesmo tempo em que articula a participação coletiva dos mesmos no processo educativo realizado pela escola.

Uma equipe é um grupo de pessoas que trabalha junto, de forma colaborativa e solidária, visando a formação e a aprendizagem dos alunos. Do ponto de vista organizacional, é uma modalidade de gestão que, por meio da distribuição de responsabilidades, da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modos de agir, favorece a convivência, possibilita encarar as mudanças necessárias, rompe com as práticas individualistas e leva a produzir melhores resultados de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2008, p. 103).

A ausência das famílias do ambiente escolar e a infrequência dos alunos incide de forma pontual no processo de aprendizagem.

Art. 22 O controle de frequência diária dos alunos é de responsabilidade do professor, que deverá comunicar à direção da Escola eventuais faltas consecutivas, para as providências cabíveis. § 1º O estabelecimento de ensino, após apurar a frequência do aluno e constatar uma ausência superior a 05 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10(dez) dias alternados no mês, deve entrar em contato, por escrito, com a família ou o responsável pelo aluno faltoso, com vistas a promover o seu imediato retorno às aulas e a regularização da frequência escolar. (MG, 2012)

Nesse sentido, a equipe da escola não deve omitir do Conselho Tutelar ou do Ministério Público a negligência da família, responsável pelo menor. Em momentos de diálogo com a diretora da escola ficou evidenciado que esta não quer se indispor com as

famílias, por isso se recusa a acionar os órgãos parceiros da escola.

Etapa 2- Devolutiva psicopedagógica às famílias

O psicopedagogo institucional deve relatar observações e conclusões, apontando estratégias de ação. Além de solicitar uma presença mais constante da família na escola e um maior zelo pela frequência do aluno à escola, é recomendável que cada um dos três alunos tenha contato com livros e revistas infantis e compartilhe textos lidos em casa; manuseio de jogos educativos (quebra-cabeças, dominó, varetas, jogos com sílabas); acompanhamento diário das tarefas escolares buscando elevar autoestima, dispensando mais atenção e afetividade ao aluno (elogiá-lo, por mínimo progresso que seja) e ainda sugere-se estimulação motora e da socialização pela prática de atividade esportiva.

Alguns encaminhamentos a especialistas clínicos foram sugeridos.

- Para o Aluno 1- acompanhamento com psicopedagoga com objetivo de atender às necessidades cognitivas e estabelecer os vínculos afetivos necessários à aprendizagem.

- Para o Aluno 2- avaliação e acompanhamento com fonoaudióloga pela dificuldade na pronúncia das palavras.

- Para o Aluno 3- avaliação com psicóloga e neuropediatra, devido a situações familiares delicadas socializadas na entrevista/anamnese e por sinais de comportamento apresentados, tais como desinteresse, distração, nervosismo e agressividade quando contrariada, resistência às normas de convivência e organização estabelecidas.

Etapa 3- Implementação de Ações envolvendo alunos e profissionais da escola

As ações de leitura e escrita se pautarão no trabalho com os eixos, conforme a Coleção Instrumentos da Alfabetização, disponibilizada pela SEE/MG para classes de alfabetização, e no trabalho envolvendo aspectos psicomotores. Recomenda-se a formação de pequenos grupos de crianças, estratégia que se apoia no sociointeracionismo de Vygotsky, facilitando o trabalho pedagógico diante da heterogeneidade de alunos, O professor, fazendo papel de “provocador da aprendizagem”, questionará a produção escrita de cada um, a atitude de cada um durante o jogo, enfim, mediará o processo. Nos grupos, os jogos linguísticos promovem avanços na aquisição de competências de leitura e escrita.

O Jogo Linguístico é uma atividade didática que tem como objetivo estimular o processo de compreensão por parte das crianças acerca da língua escrita enquanto sistema de representação. Apesar de ser um procedimento de ensino que emprega uma estratégia lúdica, não pode ser visto apenas como um “jogo de brincar” [...] exige um rigoroso processo de planejamento por parte da professora. [...] A proposta baseia-se na ideia de que a tarefa de analisar palavras orais e escritas deve propiciar ao aprendiz um trabalho cognitivo que o leve a comparar, identificar e classificar as unidades sonoras e gráficas que constituem as palavras, e compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita, aplicando-as em

A organização de grupos em sala de aula deve ser de acordo com o conhecimento que as crianças dispõem sobre o sistema de escrita. O ideal será agrupá-las por nível de aproximação para que, juntas, entrem em conflito cognitivo e modifiquem sua aprendizagem. Dessa forma, em alguns momentos, uns alunos ajudam os colegas e em outros momentos, serão ajudados. Reagrupando as crianças que apresentam diferentes hipóteses em relação à escrita e reagrupando as crianças por níveis aproximados tem-se o que podemos chamar de intercâmbio cognitivo.

A ausência de consciência corporal leva a dificuldades na coordenação de movimentos da mão que segura o lápis, movimento dos olhos no momento da leitura com pausas prolongadas e descompassos e pode levar a uma caligrafia ilegível. Isso deve ser considerado no planejamento de atividades que envolvem o esquema corporal como medidas preventivas. Na falta de um bom desenvolvimento psicomotor, poderá apresentar problemas na escrita, na leitura, na diferenciação de grafemas (letras), ordenação de sílabas na palavra. Quando apresenta dificuldade em relação à lateralidade, pode não distinguir o lado direito do lado esquerdo e por isso, pode enfrentar dificuldades para aquisição de senso de direção e organização espacial. O ritmo da escrita pode ficar bem mais lento. Uma boa organização espacial no ambiente implica numa boa orientação no espaço folha de caderno e em relativa facilidade no momento em que estiver “armando” operações matemáticas. Sem uma boa percepção de direção, a criança poderá confundir n/u; ou/on; b/p; b/d; 6/9; 15/51; 12/21. No caso da lateralidade cruzada podem surgir dificuldades na aprendizagem da leitura. Geralmente estas crianças poderão apresentar disgrafia (letra feia), pois há maior probabilidade de imprecisão nos movimentos.

O problema é muito mais profundo. Não concerne apenas ao papel perceptivo, mas sugere de uma dificuldade muito mais fundamental que atinge a organização de seu corpo próprio. A dificuldade de orientação e o problema de leitura não passam de dois sintomas ligados à mesma causa: a lateralidade. (LE BOULCH, 1987, p. 33).

Crianças com dificuldades em orientação espacial e temporal apresentam, na maioria dos casos, trocas de letras numa sílaba, como, por exemplo, eslo e não selo; desacertos em ordenar as palavras para formar uma frase com lógica e, ao escrever os números na sequência correta, seja em coluna ou numa fileira, tendem a não fazê-lo com competência.

Escrever se torna dificultoso, pois devido à desatenção, a organização do pensamento fica perturbada prejudicando o movimento do grafismo, por isso resistem à escrita, algo complexo para o cérebro, pois depende de concentração, atenção, manutenção dessa atenção, de muitos aspectos cognitivos que se encontram defasados na criança. Assim, algumas chegam a sentir dor ao escrever, como consta relato do Aluno 3: “Não gosto de escrever porque minha mão dói”.

Em se tratando da escrita, é possível intervir realizando atividades que desenvolvam a coordenação motora fina, como: rasgar, montar jogos, manuseio da “massinha” e outros, porque estarão trabalhando a força, a separação dos dedos. Atividades de percepção visual também poderão ser realizadas porque é o olho que guia a mão ao escrever e olhando na direção correta, melhora-se a atenção e aumenta-se a probabilidade de organizarem melhor os movimentos e, em consequência, acertar mais. O planejamento do projeto interventivo, estruturado no quadro 4, traz os conteúdos a serem explorados e os períodos de execução das atividades.

Quadro 4: Planejamento da intervenção

| Procedimento | Responsável | Eixos na alfabetização/Aspectos psicomotores | Período de execução |
|---|-------------------------------|---|--|
| Alunos 1, 2, 3 no agrupamento temporário ⁵ em outro espaço da escola. | Professora Eventual | <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão e valorização da cultura escrita; • Apropriação do sistema de escrita | Três dias por semana durante um mês |
| Alunos 1, 2, 3 em sala de aula junto aos colegas realizando atividades em grupos de trabalho. | Professora dos alunos | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura; • Produção escrita; • -Desenvolvimento da oralidade | Dois dias por semana durante um mês |
| Alunos 1, 2, 3 em oficinas para desenvolvimento motor | Professora de Educação Física | <ul style="list-style-type: none"> • Motricidade fina • Motricidade global • Organização Temporal • Esquema Corporal • -Organização Espacial | Duas vezes por semana até o final do ano letivo nas aulas de educação física |

Fonte: elaborado pelas autoras com base na pesquisa bibliográfica.

5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se há algum tempo um aluno se mostrasse acuado, tímido ou impulsivo, agitado; caso apresentasse dificuldades para acompanhar a turma, demorasse a copiar ou demorasse a aprender a ler e a escrever, receberia o rótulo de “mau” aluno e seria “colocado de lado”, excluído. Era isso que acontecia. Espera-se que não aconteça mais. Espera-se. Hoje, sabe-se que os tempos dos sujeitos são singulares; que cada um tem um ritmo muito particular para se desenvolver; que seu desenvolvimento está vinculado a uma série de variáveis e que o processo de aprender a ler e escrever não tem nada de simples.

Após a conclusão do estágio supervisionado em psicopedagogia institucional, as questões que marcaram o início dessa investigação puderam ser, de certa forma,

⁵ Agrupamentos de alunos em outro ambiente da escola para um trabalho pedagógico diferenciado e adequado aos seus estágios individuais, em horários específicos durante a semana.

respondidas pela acadêmica, não somente a partir dos teóricos listados nas referências e que embasaram esse estudo, mas também pelos dados coletados. Por que esses três alunos do 1º ano não se desenvolvem na leitura e na escrita como os demais alunos da classe? Que medidas interventivas poderão ser tomadas pelos atores escolares a fim de facilitar a construção do conhecimento por esses sujeitos?

São muitas as causas da não aprendizagem. Mas a maioria desses problemas é reversível. Eles são contornáveis. No caso dos três sujeitos-alvo da pesquisa, poderão ser enumeradas algumas causas: ausência de prontidão das crianças com pré-requisitos consolidados, como uma coordenação motora amadurecida; o não acompanhamento da família nas atividades escolares e o não atendimento às solicitações de comparecimento à escola; o aparente desconhecimento dos níveis de escrita dos alunos pela professora-regente incorrendo em uma prática pedagógica que desconsidera as singularidades; carências afetivas e vínculos familiares fragilizados; carências materiais, como a falta de acesso a portadores de textos e jogos educativos em casa e na escola; infrequência dos alunos às aulas; transtorno de linguagem em um dos sujeitos; impulsividade em outro; insegurança, timidez em dois deles. Um trabalho interventivo pontual poderá reverter diversos desses sinais que comprometem o desempenho acadêmico desses alunos.

Em relação à gestão, a concentração das decisões pela diretora da escola trazendo uma sobrecarga de trabalho para si e acarretando obstrução ao trabalho da supervisora pedagógica e professores não colabora para que os alunos avancem no processo de alfabetização e não permite que a equipe altere as rotas necessárias promovendo um ensino adequado aos perfis discentes. Se há dificuldades de aprendizagem, pode-se concluir que há problema ou problemas com aqueles que ensinam e na escola não é somente o professor que ensina. Na escola, também o gestor, o supervisor, o secretário, o professor eventual, o professor que trabalha na biblioteca, todos estão envolvidos no processo educativo. O profissional da psicopedagogia, com seu olhar e escuta atentos deverá descobrir não só como o aluno aprende, mas como os demais atores escolares poderão contribuir para que esse aluno avance em seu processo de desenvolvimento da aprendizagem, considerando a metodologia, o currículo, a gestão da instituição como um todo complexo.

No caso em estudo, o plano de ação psicopedagógico elaborado pela acadêmica, envolvia diversos profissionais da escola. Contudo, as ações não foram executadas, pois as decisões (até aquelas no âmbito da gestão pedagógica intrinsecamente ligadas ao trabalho da supervisora pedagógica) só ganhavam forma na referida escola pela via da gestora que, por sua vez, não as desenvolveu nem autorizou que os demais atores escolares o fizessem.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. **Código de ética do psicopedagogo**. Disponível em http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html. Acesso em: 15 jan. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA. A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). Belo Horizonte : UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et al.* **Capacidades da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 96 p. (Coleção Instrumentos para a Alfabetização-2).

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

LE BOULCH. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. Trad. de Jeni Wolff. 2. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. Res. nº 2197 de 26 de outubro de 2012.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. PortoAlegre: Artes Médicas, 1992.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em : <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Coleção: Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização. 2. ed. Belo Horizonte: CEALE/SEE-MG-2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.