UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

KAROLLINNE LEITE PEREIRA

INTERVENÇÃO PSICOEDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Brasília
2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

INTERVENÇÃO PSICOEDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Karollinne Leite Pereira

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília

Dezembro de 2011

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Monografia de autoria de Karollinne Leite Pereira, intitulada I*ntervenção psicoeducacional nos anos iniciais de escolarização*, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade de Brasília, em 12 de dezembro de 2011, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

_____

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

_____

Professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

_____

Professora Msc. Mônica Maria de Azevedo (Examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

_____

Professora Dra. Norma Lucia Neris de Queiroz (Suplente)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a todos os profissionais que lidam com as especificidades educacionais, criando meios que possibilitam uma aprendizagem significativa.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por fazer do curso de Pedagogia uma de suas promessas em minha vida, por me abençoar e me proteger todos os dias. Por me guiar pelos caminhos escolhidos por Ele e simplesmente por ter me dado de graça, sem pedir nada em troca, o dom da vida.

Aos meus pais por todo o esforço da criação, paciência e dedicação. A minha avó pelo amor e disponibilidade, por me amar e sempre me estender a mão. Aos meus irmãos, em especial a Flávia que me proporcionou crescimento e maturidade mesmo sem perceber.

À toda minha família que sempre acreditou em meu potencial e vibrou a cada vitória, em especial a minha tia Verônica Soares pelo apoio e atenção durante esse percurso universitário. Também a minha prima Cecília Teles por estar sempre disposta a me ajudar. Ao meu namorado Samuel Daniel, pela compreensão, apoio e companhia.

À minha Orientadora Sandra Ferraz por todo o apoio, carinho e dedicação ao meu trabalho, mesmo tendo que cumprir várias outras tarefas ao mesmo tempo.

Às minhas amigas e companheiras de UnB: Ana Carla Nascimento, Ana Carolina, Carine Mendes, Caroline Mendes, Laís Ribeiro e Lara Nepomuceno, por estarem sempre ao meu lado, nos momentos bons e nos ruins, quase em um casamento e que vão estar para sempre em meu coração.

Às minhas amigas de longa data: Adriana Dias, Gisele Cristina, Juliana Alves, Loiane Medeiros e Mônica Maruno, por serem meu alicerce emocional durante toda minha trajetória.

À Andréia Leão pelo tempo e atenção dedicados ao meu trabalho.

À tia Fátima pelos bons momentos de conversa e apoio.

Ao projeto CASA, que me acolheu durantes estes anos de universidade.

A todos os professores da Faculdade de Educação por tudo o que aprendi através de suas experiências.

Enfim, a todos que de alguma forma fazem parte da minha vida e que contribuíram para este trabalho.

"Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes."

Paulo Freire

INTERVENÇÃO PSICOEDUCACIONAL NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO

Karollinne Leite Pereira

RESUMO

O processo de escolarização é complexo e envolve o trabalho de vários atores em um desafio constante de atender às necessidades de alunos que não aprendem em um ritmo igualitário. A aprendizagem escolar pode percorrer diversos caminhos de desenvolvimento, entretanto, é responsabilidade do professor e da escola atender as demandas, a fim de proporcionar a todos os alunos a oportunidade de aprender e de desenvolver seu potencial para além do reducionismo do diagnóstico clínico. Mas, qual é a eficácia da atenção individualizada a alunos que não seguem o fluxo de aprendizagem da maioria? O presente trabalho discute como os profissionais envolvidos no trabalho de intervenção psicoeducacional de uma escola de séries iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal se posicionam e atuam no intuito de garantir a esses alunos uma educação de qualidade. Tem por objetivo investigar a eficácia da intervenção psicoeducacional, reforço, atendimento, apoio, no desenvolvimento de crianças das séries iniciais que apresentam especificidades educacionais diferenciadas. A partir de um período de imersão da pesquisadora no cotidiano escolar, a pesquisa empírica contou com entrevistas individuais com os profissionais que realizam o trabalho de intervenção em diferentes instâncias: a Orientadora Educacional, a Pedagoga da sala de recursos, um professor pesquisador, e uma professora regente de turma. Resultados foram organizados em torno das categorias: caracterização das dificuldades de aprendizagem, tipos de intervenção, relações entre os profissionais da intervenção e as consequências para o desenvolvimento do aluno. Análises sugerem que há convergências quanto à compreensão do aluno como um ser global e capaz de atingir os objetivos educacionais; divergências quanto à condução das intervenções individuais; conflitos na dinâmica das relações profissionais; e otimismo compartilhado com relação à contribuição de cada um para o sucesso escolar dos alunos atendidos. Discussão dá visibilidade à existência de motivação pessoal para com o trabalho de intervenção e a carência de uma gestão democrática integradora na escola.

Palavras-chave: Intervenção psicoeducacional. Especificidades na aprendizagem. Atenção individualizada.

PSYCHOEDUCATIONAL INTERVENTION WITHIN LOWER GRADES OF SCHOOLING

Karollinne Leite Pereira

ABSTRACT

Schooling is a complex process and involves several actors in a continuum challenge towards meeting students' needs. School learning may take different developing paths. However, it is teachers and school's role to attend demands in order to foster learning and development to all students equally, despise medical diagnosis. But, what is individualized teaching efficacy in these cases? The research discusses the perspectives of professionals from a public elementary school in Distrito Federal, Brazil, about their psychoeducational intervention work. The study aims at investigating the efficacy of psychoeducational intervention in the development of lower grades children in literacy process that demands special pedagogical work. Empirical research counted with teachers and professionals from the Educational field currently working in the same elementary school. Individual interviews provided information about four categories investigated: Learning difficulties characterization; types of intervention; relationship among psychoeducational professionals at the school; and the intervention consequences for students development. Analyses and results show convergences concerning the understanding of students as a global being, able to reach educational goals; divergences concerning the intervention procedures; professional relationship dynamics are conflictive; and, finally, a shared optimism concerning each contribution towards students` school success. Discussion makes visible the personal motivation research participants have in fostering low learning profile students development. At the same time, it unveiled the need of an integrating and democratic school management.

Key-words: Psychoeducational Intervention. Learning specificities. Individual pedagogical attention.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....12
LISTA DE ANEXOS.....13

PARTE I- MEMORIAL

VIDA E TRAGETÓRIA.....15

PARTE II- MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO.....22

CAPÍTULO 1: O ESPAÇO ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS

1.1 O ambiente escolar e a sala de aula.....25
1.2 O ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento algumas abordagens.....29
1.2.1 A concepção genético cognitiva.....29
1.2.2 Aprendizagem significativa.....31
1.2.3 Teoria sociocultural do desenvolvimento.....33
1.3 Especificidades na aprendizagem.....34

CAPÍTULO 2: A INTERVENÇÃO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL

2.1 Contextualizando a intervenção educacional.....39
2.2 Conceituando a intervenção psicoeducacional.....41
2.3 Estratégia de atuação para a reversão dos quadros insatisfatórios.....44

OBJETIVOS.....47

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 Contexto de pesquisa.....49
3.2 Sujeitos da pesquisa.....49
3.2.1 Orientadora.....50
3.2.2 Pedagoga da Sala de Recursos.....50
3.2.3 Professor Pesquisador.....51
3.2.4 Professora Regente de Turma.....51
3.3 Procedimentos e instrumentos.....52

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E ANÁLISE

4.1 Caracterização das denominadas "dificuldades de aprendizagem" do sujeito alvo das intervenções psicoeducacionais em anos iniciais da escolarização.....54
4.1.1 Sujeito 1 - Orientadora 55
4.1.2 Sujeito 2 - Professor Pesquisador 55
4.1.3 Sujeito 3 - Pedagoga da sala de recursos 56
4.1.4 Sujeito 4 - Professora Regente 57
Análise 58

4.2 Tipos de intervenção: procedimentos, recursos, instrumentos, espaços, abordagens e resultados/expectativas 59
4.2.1 Sujeito 1 – Orientadora.....60
4.2.2 Sujeito 2 - Professor Pesquisador 61
4.2.3 Sujeito 3 - Pedagoga da sala de recursos 62
4.2.4 Sujeito 4 - Professora Regente 63
Análise 64

4.3 A relações entre os profissionais envolvidos no processo de intervenção.....66
4.3.1 Sujeito 1 - Orientadora 67
4.3.2 Sujeito 2 - Professor Pesquisador 68
4.3.3 Sujeito 3 - Pedagoga da sala de recursos 68
4.3.4 Sujeito 4 - Professora Regente 70
Análise 71

4.4 Consequências dessa intervenção na aprendizagem e no desenvolvimento escolar dos sujeitos alvos.....72
4.4.1 Sujeito 1 - Orientadora 73
4.4.2 Sujeito 2 - Professor Pesquisador 73
4.4.3 Sujeito 3 - Pedagoga da sala de recursos 74
4.4.4 Sujeito 4 - Professora Regente 75
Análise 76

4.5 Discussão 78

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....78

PARTE III - PESRPECTIVAS PROFISSIONAIS

PLANOS PARA O FUTURO.....84

REFERÊNCIAS 86
ANEXOS 89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Dificuldades de aprendizagem 59
Figura 2: Tipos de intervenção 66
Figura 3 Interação entre os profissionais 72
Figura 4 Resultados 77

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I: Carta de apresentação.....89
ANEXO II: Termo de consentimento.....91
ANEXO III: Roteiro de entrevista.....92
ANEXO IV: Roteiro de entrevista professora.....94

PARTE I - MEMORIAL

VIDA E TRAJETÓRIA

No presente texto, apresentarei minha trajetória escolar e seus pontos marcantes, tanto positivos quanto negativos. Além disso, dissertarei sobre o que me levou a escolha do curso de Pedagogia e como cheguei a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Depois disso, farei um breve resumo do percurso até a escolha do tema deste trabalho e por fim, minhas perspectivas futuras.

Chamo-me Karollinne Leite Pereira, nasci no dia 24 de novembro de 1989 na região administrativa de Sobradinho, Distrito Federal, cidade onde vivo até hoje com os meus pais e meus dois irmãos mais novos.

Minha trajetória escolar se iniciou em 1995 quando ganhei uma bolsa de estudos em uma instituição privada. Neste momento estava com cinco anos de idade e ingressei no jardim III como se denominava na época. Tenho ótimas recordações desta fase especialmente relacionada à professora que eventualmente encontro e que, por sua vez, faz questão de cumprimentar-me. Confesso que fico muito feliz pelo fato dela lembrar-se que fui sua aluna, pois também tenho muito orgulho de tê-la na memória como uma boa recordação desta época. Desconheço os motivos que me levaram a deixar a escola, mas acredito que envolve a questão financeira, pois a bolsa só duraria um ano.

No ano seguinte, em 1996, cursei a pré-escola na rede pública, seria o primeiro ano de uma trajetória totalmente percorrida ali. Neste mesmo ano, a escola passou por uma reforma e nós alunos fomos transferidos temporariamente para outra escola nas proximidades. A reforma teve fim junto com o ano letivo e meus pais por algum motivo decidiram que eu continuaria na escola na qual estava temporariamente. Esta instituição, por sua vez fez parte da minha vida escolar por exatamente seis anos, da primeira à sexta série do ensino fundamental, ou na definição atual, do segundo ao sétimo ano. Acredito que por ter passado um longo período nesta escola criei um ótimo vínculo com a equipe escolar, especialmente, a das séries iniciais. Só na oitava série, atualmente nono ano, voltei à escola onde cursei a pré-escola, pois na instituição anterior não havia a série seguinte. Neste momento estava com 13 anos de idade.

Em 2004, cursando o 1º ano do ensino médio, minha mãe nos deu a notícia de que depois de doze anos estava esperando um bebê. Foi um choque para todos, mas confesso que adorei, pois tinha muita vontade de ter um novo/nova irmão/irmã. Alguns meses depois recebemos a notícia mais maluca de todas, ela estava esperando gêmeas,

duas meninas que haviam sido geradas em placentas diferentes e tinham duas semanas de diferença uma da outra. Foi uma felicidade tamanha, a não ser pelo fato de que esta diferença acarretaria cuidados mais que especiais com a gravidez que passou a ser considerada de risco.

Os meses foram se passando e cada vez mais a gravidez da minha mãe se complicava, começaram então as internações, fato que transformaria completamente minha vida. Foi um amadurecimento meio forçado, pois como a única menina da casa tive que assumir as responsabilidades. Nesse período, contei com a ajuda da família, considero este fato um dos mais marcantes da minha vida pessoal, pois aos 14 anos de idade me vi responsável por minha casa e por meu irmão mais novo. Cabe aqui citar, que ele desenvolveu um quadro depressivo, pois era muito apegado à minha mãe que agora passava mais tempo no hospital do que em casa.

Aos sete messes de gravidez veio a notícia mais triste de todas, minha mãe teria que fazer uma cesariana às pressas, pois uma das meninas tinha ido a óbito. Lembro-me bem do dia 01 de setembro de 2004 quando minha mãe chorando nos deu a notícia de que no dia seguinte iria se internar para a cirurgia. No dia 02 às 11:14 da manhã, quando estava na escola recebi a notícia de que minha irmãzinha havia nascido, mas que estava na incubadora por ser muito pequena, pesava apenas 1 kilo. Neste momento, um misto de incertezas tomou conta de todos bem como a torcida para que ficasse tudo bem com elas. Esse período duraria dois meses.

O quadro clínico da minha irmã foi melhorando, mas ainda assim ela deveria permanecer no hospital até estar totalmente fora de risco. O problema disso tudo também estava no fato de que em novembro estava programada minha festa de 15 anos, que não poderia ocorrer se elas ainda estivessem hospitalizadas. Alguns dias antes da data programada para a festa ocorreu a alta e elas puderam ir para casa. Já havíamos desistido da festa, mas com a saída delas do hospital resolvemos retomar os preparativos e fizemos tudo às pressas para que eu pudesse realizar o meu sonho, uma festa de princesa. Agradeço a minha família e aos meus amigos que nos ajudaram nessa fase tão difícil de nossas vidas, que graças a Deus passou. Hoje minha irmã Flávia está com sete anos de idade, é saudável e muito estudiosa, somos bastante apegadas e ela costuma me chamar de “irmãe”.

Considero o nascimento da minha irmã um marco não só na minha vida pessoal como descrevo acima, mas também na minha vida acadêmica, pois foi a partir desse amadurecimento que cresci e me tornei muito mais responsável, tendo que conciliar a

escola, trabalhos escolares, provas e o cuidado da casa, do meu pai e do meu irmão e posteriormente o cuidado com elas. Assim tornei-me uma pessoa diferente. Os anos se passaram e em 2007 aos 18 anos me formei no ensino médio.

No ano de 2008, prestei vestibular para uma faculdade particular para o curso de Fonoaudiologia. Estava ansiosa para o inicio das aulas, pois o curso era minha primeira opção. Seria a realização de um sonho de anos, mas para minha surpresa no primeiro dia de aula fui informada que o número mínimo de alunos não tinha sido atingido e, portanto, a turma não seria formada. Foi uma das piores decepções que sofri. Este episódio mexeu muito com meu lado emocional e pessoal. Além disso, tivemos de entrar na justiça para recebermos as mensalidades que já haviam sido pagas, ou seja, um grande transtorno.

A esta altura todas as outras faculdades já haviam encerrado seus processos de seleção, o que faria com que eu perdesse um semestre letivo. Meu objetivo neste momento era ingressar em um curso de Pedagogia (minha segunda opção) ou Nutrição (o terceiro curso da lista). Como não foi possível, decidi aguardar o meio do ano para ingressar no ensino superior. De fevereiro a junho de 2008 procurei uma ocupação, já que tinha plena consciência de que meus pais não teriam condições financeiras para subsidiar meu curso.

Foi neste período também que decidi me inscrever para o vestibular da UnB. Este nunca foi um sonho e jamais imaginaria que pudesse se transformar em realidade, afinal uma aluna de escola pública que jamais teve incentivo para prestar o vestibular, que acreditava que só quem ingressava na Universidade de Brasília eram os alunos de escolas privadas, não poderia ter esperanças de passar neste vestibular. Fui fazer a prova sem muita expectativa, pois não considerava os meus conhecimentos suficientes o bastante para fazer uma boa prova. As pessoas a minha volta acreditavam muito mais em mim do que eu mesma. No segundo dia de provas tive a certeza de que não conseguiria a vaga, pois no ensino médio meus professores de exatas não eram tão presentes e o que eu aprendi dependeu muito mais de um esforço pessoal do que de um incentivo. Além do vestibular da UnB me escrevi em outras faculdades privadas.

Como eu havia dito, nessa época, estava procurando um emprego e fui fazer uma entrevista, lembro-me que esse fato marcou muito. Chegando ao local da entrevista, a responsável pela seleção tratou-me de maneira totalmente desagradável, afinal eu não tinha muita experiência, sai de lá decepcionada. No mesmo dia sairia o resultado do vestibular e do processo contra a faculdade de Fonoaudiologia. Chegando em casa fui

até o computador olhar os resultados. Para minha surpresa minha *internet* não estava funcionando muito bem e, em um súbito de curiosidade decidi ir até uma *lan house* próxima a minha casa. Foi assim que descobri, depois de alguns telefonemas, pois eu não estava conseguindo entender o sistema, que havia passado no vestibular.

Foi um momento de grande emoção, olhei para trás e pude entender que tudo já estava programado para acontecer, que as decepções do trajeto serviram de impulso para isso. Foi uma grande alegria e não pude me conter, ainda mais porque semanas depois a responsável por me entrevistar na ocasião citada acima implorou para assumir a vaga e eu em resposta pude dizer: "Não vai dar, passei na UnB e minha grade horária não bate com as suas necessidades".

Confesso que os primeiros dias de aula foram preocupantes, pensei sinceramente que não daria conta. Tudo era tão novo e diferente do que eu estava acostumada, mas com o passar dos dias as coisas foram melhorando e aquele novo "mundo" pode ir aos poucos sendo decifrado.

Costumo visualizar o curso através dos projetos desenvolvidos em cada semestre, onde os primeiros passos fizeram com que eu me encontrasse no curso de Pedagogia. No primeiro semestre, com o Projeto 1, pude conhecer a Universidade e o que ela me oferecia. Confirmei alguns conceitos que tinha acerca da Universidade e desconstruir outros, como por exemplo, o de que encontraria desafios nesse percurso. Um deles foi a disciplina de Antropologia que me fez acreditar em certo momento que eu não tinha capacidade de estar ali. Esta foi uma grande barreira que encontrei logo de inicio, mas que, com muito esforço, consegui vencer de forma proveitosa. Acredito que esta experiência serviu de amadurecimento para lidar com os demais desafios que viriam pela frente.

Foi no segundo semestre, cursando o Projeto 2 que me apaixonei pelo curso, através da descoberta do enorme leque que esta área do conhecimento poderia me disponibilizar. Foi neste semestre também que me encontrei como pedagoga e pude ter certeza de que havia feito a escolha certa. Passei a enxergar a profissão de modo diferente, não mais via o pedagogo como professor e sim como um profissional completo e essencial à sociedade, apesar de sua desvalorização histórica. Desconstruí paradigmas e preconceitos que estavam presentes em mim mesma e aprendi a defender meu curso e minha profissão de forma orgulhosa.

Ainda no segundo semestre ingressei como bolsista de permanência no projeto CASA, do departamento de Nutrição na Faculdade de Saúde. Lá permaneceria até o fim

do curso e ganharia experiência profissional. Além disso, eu já tinha um interesse acerca do curso de nutrição e pude conhecê-lo de maneira mais aprofundada e aprender muito sobre a prática pedagógica, já que trabalhava com professoras.

Logo em seguida despertei um interesse pela área de Pedagogia hospitalar o que não durou muito. Na primeira fase do projeto 3, estava eu aprendendo sobre o lúdico, o que apesar de ter enriquecido muito meu percurso, também não foi muito longe já que na fase 2 fui para a área de orientação profissional. Eu tinha me encontrado no curso, mas não em uma área de interesse e por isso troquei de projeto, ingressei na fase 2 do projeto 3 em Orientação Vocacional Profissional. Na orientação permaneci por dois semestres e pude amadurecer muito minhas ideias neste campo de trabalho. Aprendi muito e me envolvi no projeto, mas por motivos de acessibilidade ou continuidade acabei optando pela orientação educacional, já que o de orientação profissional não ofertaria a etapa seguinte.

Conversando com a professora Sandra Ferraz assumimos o compromisso de iniciarmos um projeto novo, o qual resultaria na fase 1 e 2 do projeto 4. No tocante ao Projeto 4, posso citá-lo como de grande importância para a escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso. Foi no estágio supervisionado que me encontrei como pesquisadora e observadora da escola. Sabia que queria escrever algo na área de orientação ou ainda sobre algum processo que me chamasse atenção dentro do ambiente escolar. Além disso, as duas fases desse projeto me inseriram de volta a uma realidade já muito conhecida e vivenciada. Tive a oportunidade de desenvolver o projeto de estágio na escola que cursei quase todo o meu ensino fundamental e não foi só, tive o privilégio e o prazer de estar em sala com a professora que me deu aula na terceira série, em 1999.

A escolha do tema se deu a partir da vivência do projeto 4 fase 1 e 2, por meio do incentivo da orientadora educacional da escola, bem como da referida professora regente da turma em que atuei. A escola desenvolve projetos interventivos qcom os quais me identifiquei e que acabaram suscitando meu interesse em aprofundar conhecimentos acerca da temática. A curiosidade em saber mais sobre o trabalho individualizado, bem como sua postura transformadora e reflexiva me levaram a buscar mais informações que serão desenvolvidas ao longo deste trabalho. Agora o projeto 5 representa o fechamento de um ciclo, bem como o ponto de partida para desafios futuros.

O interesse dos profissionais desta instituição pelo aprendizado do aluno, mesmo que isso tomasse um tempo voluntariado, me fez perceber que havia algo rico nos projetos, no sentido de que todos visavam o mesmo fim, a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Assim, despertei as possibilidades e desdobramentos do trabalho pedagógico de cada um e quis entendê-los e conhecê-los com mais profundidade.

Com tudo aprendi que nada é impossível quando se tem fé e esperança e, que toda trajetória segue um fluxo que pode levar a um lugar melhor. Os obstáculos que encontrei no caminho serviram de alicerce para esta grande conquista. Avalio minha trajetória escolar como de grande importância para minha vida de modo geral e a vejo como possibilidade de mudanças futuras. Ninguém pode deixar de acreditar que é capaz por não ter condições financeiras, incentivo ou ainda não acreditar que possa surpreender a sociedade saindo do ensino público (precário) para ingressar no ensino público Universidade, realidade do estudante com mais recursos para a aprendizagem.

Espero neste trabalho desenvolver as habilidades apreendidas no decorrer do curso de Pedagogia, levantando dados que possibilitem uma visão mais ampla do poder que o olhar atento e individualizado pode ter na construção acadêmica dos alunos, especialmente no começo de sua trajetória escolar.

"As dificuldades são o aço estrutural que entra na construção do caráter."

Carlos Drummond de Andrade

PARTE II- MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Podemos notar na história recente que os processos que ocorrem dentro da escola passaram a ter um destaque maior. Segundo Coll (2004), as pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem em sala de aula passaram por modificações profundas em suas formulações teóricas e metodológicas. O autor resume este processo dizendo que, desde as primeiras pesquisas sobre o tema até os dias atuais um longo caminho precisou ser percorrido. Com esta mudança, o foco das pesquisas ligadas ao ensino e aprendizagem passam a ser investigadas e caracterizadas de acordo com a complexidade das práticas educacionais encontradas especificamente no ambiente escolar. Os profissionais envolvidos estão mais atentos às demandas dos alunos e conseguem visualizar as dificuldades de cada um no decorrer do percurso escolar. Podemos compreender a especificidade desse ambiente e as práticas nele desenvolvidas através da fala de Colello:

> Ao se considerar a prática educacional na escola, deve-se evitar a "sedutora e cômoda tentação" de aceitar fórmulas genéricas e pré-estabelecidas de intervenção, pois assim como não há escolas "em abstrato", não se pode projetar a ação educativa a partir de um modelo inflexível e descontextualizado de aluno. (COLELLO, 2001)

Um dos grandes problemas que temos hoje, oriundo dessa nova forma de investigação, é a busca incansável em diagnosticar e não a de compreender as dificuldades desses alunos. Surge então, o conceito de medicalização que, como apontam Collares e Moysés (1994) citados por Finocchi (2011), refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas. Ou seja, buscar explicações clínicas onde a natureza da problemática é educacional. Ressalta-se a importância da integração de áreas de investigação e atendimento no trabalho escolar, onde além da escola deve-se considerar o contexto social desta criança e a família como integrantes do processo, a fim de obter uma visão integral desse aluno. Estes problemas educacionais que muitas vezes poderiam encontrar soluções na própria instituição acabam levando alunos a consultórios, exames e medicamentos.

Muitas pesquisas consideram o processo de escolarização como a intervenção propriamente dita, já que interfere diretamente no desenvolvimento do aluno. Projetos específicos também são considerados formas de intervenção, como por exemplo, a ação

voltada às passagens progressivas nos níveis de escolarização. Atualmente as formas de intervenção mais visíveis no ambiente escolar acontecem por meio do professor regente, da equipe pedagógica (Orientador educacional, Pedagogo e Psicólogo) e de profissionais direcionados ao atendimento de crianças com algum tipo de necessidade educacional especial. Podem ocorrer também, a partir da iniciativa de outros profissionais interessados em investigar estes processos. Não entraremos aqui no mérito de cada tipo de intervenção, mas consideraremos novamente a fala de Colello que diz:

> A intervenção educativa deve, contudo, incorporar princípios flexíveis capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais, tendo como alvo os processos de desenvolvimento, personalização, socialização, humanização e libertação. Trata-se, portanto de uma prática essencialmente pedagógica que ganha sentido pela sua conotação política. (COLELLO, 2011)

No caso desta pesquisa iremos abordar a intervenção no sentido da retirada do aluno de sala de aula, levando-o a um atendimento individualizado e buscando a eficácia do processo de ensino aprendizagem através da atenção focal nestas crianças que apresentam certa dificuldade em acompanhar o processo dito “normal” que presencia em sala de aula.

O objetivo geral é investigar a eficácia da intervenção psicoeducacional, do reforço, do atendimento e do apoio ao desenvolvimento de crianças das séries iniciais que apresentam diferentes especificidades educacionais. Este objetivo divide-se em vertentes de investigação específicas, são elas: identificar como se dá a caracterização das denominadas “dificuldades de aprendizagem” do sujeito alvo das intervenções psicoeducacionais em anos iniciais da escolarização; caracterizar os tipos de intervenção em termos de procedimentos, recursos, instrumentos, espaços, abordagens e resultados/expectativas; identificar e analisar as relações entre os profissionais envolvidos no processo de intervenção e, por fim, refletir sobre as consequências dessa intervenção na aprendizagem e no desenvolvimento escolar desses sujeitos.

A escolha do tema se deu no decorrer do projeto 4 nas fases 1 e 2 quando superficialmente conheci um projeto de intervenção desenvolvido na escola em que atuei como estagiária. Surgiu então, a curiosidade de investigar e pesquisar, por acreditar que a atenção individualizada no processo escolar possa ser um eixo essencial e capaz de amenizar o fracasso escolar. O professor regente por mais que desenvolva um trabalho atento em sala de aula, na maioria das vezes não consegue atender às

necessidades e dificuldades individuais dos alunos. Isso pode se dar por motivos diversos gerando desinteresse em aprender. Desse contexto surgiram as indagações: Qual a relevância de retirar o aluno de sala de aula para um atendimento individualizado focando em suas dificuldades? Qual seria então a viabilidade desse atendimento que envolve a equipe pedagógica e suas influências no processo escolar dessa criança?

A pesquisa aqui relacionada justifica-se por visualizar na temática uma possibilidade de mudança na concepção de atendimento individual, capaz de abranger melhor as dificuldades encontradas por estas crianças no contato inicial com a escolarização. Nos preocuparemos em suscitar a importância do olhar atento do profissional da educação, diante de contextos e comportamentos do aluno com algum tipo de especificidade educacional e como a intervenção pode contribuir para a melhoria no desempenho desses alunos ao longo desse processo.

A relevância deste trabalho está na questão da emergência do tema e suas poucas discussões práticas, visando assim subsidiar aberturas para uma abordagem dicotômica que ao mesmo tempo aborda um tema amplo que ocorre de maneira individualizada. Busca desenvolver uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo visualizar a intervenção psicoeducacional através do olhar dos profissionais da educação envolvidos no processo.

Para isso desenvolveremos uma pesquisa em campo a fim de comprovarmos a eficácia dos projetos e analisar os resultados práticos dessas intervenções. Este trabalho foi organizado em quatro capítulos onde são feitas análises teórico-práticas acerca do tema.

"A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida."
John Dewey

CAPÍTULO 1
O espaço escolar e seus desdobramentos

Neste primeiro capítulo temos a descrição do ambiente de pesquisa deste trabalho, a escola, as relações que nela ocorrem, os desdobramentos em sala de aula e também algumas abordagens que tratam a temática ensino-aprendizagem e desenvolvimento através de teorias. Por fim, teremos um tópico que nos insere no objetivo deste estudo, investigar as possibilidades de estratégias para trabalhar com crianças que não apresentam o modelo linear e perfeito de aprendizagem, crianças que possuem suas especificidades e peculiaridades individuais.

1.1 O ambiente escolar e a sala de aula

A caracterização do campo de estudo desta pesquisa faz-se necessária por se tratar de um ambiente complexo, a escola. O ambiente escolar e suas influências diretas e indiretas fazem parte de um gama ampla de estudos. As pesquisas que seguem variados modos de análise contribuem para o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem inerentes a este espaço. Inicialmente, as abordagens estavam voltadas a visões sociológicas e organizacionais e só com o passar do tempo a perspectiva psicológica passou a fazer parte dessas pesquisas, que buscavam em um primeiro plano a compreensão da instituição escolar. Apesar disso, o mais importante é entendermos o sentido desta instituição e como reunir os pontos positivos de cada enfoque.

Martín (2004) descreve a escola como o sistema que desenvolve uma atividade institucional social e culturalmente mediada que envolve diferentes vozes, as famílias, os alunos e os professores. Estas por sua vez, podem ou não serem interpeladas dialogicamente. Em síntese, o ambiente escolar deve sim estar permeado de organização e planejamento, porém devem-se considerar também os fatores culturais. Ainda seguindo a linha de investigação da autora temos em suma que, a melhor compreensão de todos estes fatores, que tratam de explicar a influência educacional da instituição, deve considerar o objetivo geral de sua melhoria. Para reforçarmos a temática influência retomamos a fala de Martín:

> Contudo, o fundamental, em qualquer caso, é a capacidade de ajuste da influência educacional ao desempenho da tarefa socialmente encomendada, isto é, a realização pelos alunos das aprendizagens necessárias para viver em sociedade. (MARTÍN, 2004 p. 391)

Em qualquer um dos tipos de análise o ponto comum é o que se refere à influência institucional nos processos de aprendizagem, assim sendo há cada vez mais a preocupação com a qualidade do ensino nestas instituições. Voltamos ao tema influência, mas agora não mais falando do espaço de aprendizagem, mas do espaço físico e para isso nos utilizaremos da pesquisa de Miranda (2002), que questiona esta influência e sua ocorrência, além disso, se é determinante ou apenas facilitadora do processo. Miranda nos apresenta outra autora, Lima (1995) que nos fala da escola como reflexo do social e da hierarquia de poderes, fazendo uma reflexão da visão da escola pública no passado e nos dias de hoje. Descreve que quando a escola atendia a elite era valorizada e os ambientes eram mais diversificados e melhor conservados. Havia uma preocupação com as condições físicas necessárias a uma educação de qualidade. (MIRANDA *apud* LIMA, 1995)

Nesse sentido a autora nos remete a problemática que observamos hoje em dia na educação pública, onde o espaço físico é apenas atribuído para suprir as demandas quantitativas e a qualidade desses espaços não é mais considerada. Citaremos a fala de Lima (1995) para compreendermos melhor a importância do espaço físico no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos:

> Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais. (MIRANDA *apud* LIMA, 1995, p. 187)

Para as crianças que passam grande parte do seu dia na escola, o interessante seria que este espaço proporcionasse a ela conforto e possibilidades de aprendizados múltiplos, como a sociabilidade, os valores, a interação com o outro e com o meio. Estes elementos inerentes ao espaço de aprendizado denominado escola, tornam-se fundamentais no processo de desenvolvimento dessas crianças.

A partir desse entendimento podemos definir onde a sala de aula se localiza, fazendo parte de um sistema e tendo certo nível de liberdade ou como cita Coll (2004)

“vida própria”. Ainda assim, não é autônoma por ter ligação com outros sistemas através de uma relação dialógica, onde exerce influência no sistema que a influencia. Consideraremos a sala de aula em sua complexidade e por isso, suscitaremos a importância do olhar atento a diversidade metodológica que ela implica, tudo isso a fim de agir de forma eficaz e coerente sobre as demandas que surgem naturalmente. A escolha dessa metodologia por sua vez, tem influência direta sobre o ensino e a aprendizagem nesse espaço.

Retomamos as ideias de Coll (2004) para reafirmar a complexidade desse ambiente, onde os traços das atividades realizadas tem caráter multidimensional, ou seja, ocorrem muitas coisas, caráter simultâneo; ocorrem muitas coisas ao mesmo tempo, caráter imediatista e ocorrem rapidamente. Todos estes apontamentos nos levam a entender que o espaço de complexidade da sala de aula, bem como os traços citados acima, definem as características do ensino e aprendizagem. Estas características estão voltadas ao conteúdo aprendido, a forma com que são apresentados, as expectativas, o interesse e as motivações de quem participa desse processo, mas também incidem na forma com que e como os alunos aprendem, na mesma medida em que e como os professores ensinam. (COLL, 2004, p. 244)

Adentramos ao nosso campo de pesquisa e encontramos uma de suas maiores representações, a sala de aula, que só recentemente passou a ter uma maior atenção dos pesquisadores interessados em estudar os processos de aprendizagem. Tomaremos daqui em diante como linha de pensamento a visão sociogenética para analisarmos este ambiente. Já podemos começar ressaltando que neste eixo de análise da interação social assumido aqui é imprescindível, segundo Branco (1993), levarmos em conta o contexto histórico-cultural no interior do qual se dão as interações. Tudo isso visando não apenas seu sentido mais amplo, social e institucional, mas também no sentido dos significados, valores, regras e expectativas que fazem parte do contexto desse grupo. (BRANCO 1993, p. 2)

Para traçarmos uma definição de sala de aula utilizaremos a fala de Coll, que em poucas linhas consegui descrever, de forma abrangente, os aspectos desse ambiente.

> Progressivamente se impõe a noção de sala de aula como contexto ou sistema constituído por um conjunto de elementos – os alunos, os professores, os conteúdos, as atividades de ensino, os materiais de que se dispõem, as práticas e os instrumentos de avaliação, etc. – que se relacionam e interagem entre si originando complexas trocas e

> transações responsáveis pela aprendizagem, principal objetivo que se persegue. (COLL, 2004, p. 243).

As relações entre os agentes neste espaço também se tornam importantes quando consideramos a escola como formadora de valores. Costi (2007) nos fala que a escola é um local de partilha, pois todo professor aprende com seu aluno numa relação sempre biunívoca, onde até mesmo ele pode eventualmente cometer erros. Estes erros vistos de forma crítica podem contribuir para a retomada e superação, ou seja, aprendizado. Como local de aprendizagem e de afeto pertencente a alunos e professores, a sala de aula deixa de abrigar relações de distanciamento entre estes atores, mudando o sentido deste espaço no passado marcado por autoritarismo e domínio de conhecimento. Ainda segundo Costi a partilha de conhecimento faz-se necessária, acompanhemos sua fala:

> Além disso, o conhecimento se constrói em bases solidárias: na partilha de conhecimento que se estabelecerá a passagem para o saber. Por isso que o trabalho em equipe tende a ser cada vez mais estimulado, especialmente, na universidade, porque quem não sabe trabalhar em grupo, não saberá compartilhar em ambientes de trabalho, onde a fragmentação e a complexidade dos conhecimentos terá que ser tratada de forma intra-relacional, enriquecedora e construtiva. (COSTI, 2007).

A fim de exemplificarmos estas trocas nos reportaremos a Coll (2004) e podemos começar definindo o que o autor chama de protagonismo compartilhado entre professores e alunos. Explicita a importância da ação educacional e de ensino do professor, que deve dar conta da aprendizagem do aluno, este por sua vez deixa de ser considerado mero receptor passivo da ação do professor e assume a característica de mediador entre a ação educacional e de ensino do professor. Os resultados da aprendizagem do aluno passam a ser vistos como a chave para entender as consequências da ação educacional do professor, o que ele aprende e como aprende. (COLL, 2004, p. 250).

Para finalizarmos as propostas acerca do tema sala de aula, podemos citar a grande importância que a gradual tomada de consciência acerca de sua complexidade nos últimos 50 anos contribuiu para gerar novos esquemas explicativos. Estes esquemas por sua vez, foram elaborados com o intuito de dar conta dos processos que ocorre em sala de aula. Apesar disso, o ensino e aprendizagem irão continuar acontecendo de maneira distinta, variando de acordo com os diferentes alunos, conteúdos de ensino e

ambientes. Assim, formular uma maneira única de realizar o ensino e de proceder diante das situações educacionais, é segundo o autor uma quimera. É necessário que se utilize os resultados das pesquisas acerca dessa complexidade de maneira crítica e reflexiva para atingir os objetivos específicos de cada situação. (COLL, 2004)

Neste ponto de discussão é importante ressaltarmos que esta troca não ocorre de forma linear com todos os alunos, isso se dá, pois cada um possui sua singularidade. Este fator leva-nos aos alunos "problemas", aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo do restante da turma. Voltamos a dialogar com Costi (2007) para dizer que o processo do aluno não aprender pode ser responsabilidade do professor, já que o mesmo possui suas características próprias. Este fato de não aprender pode estar relacionado também a fatores biológicos e cognitivos, mas cabe ao professor criar caminhos para que ele possa aprender. (COSTI, 2007).

Durante esta análise vimos que a aprendizagem ocorre influenciada por fatores variados como o ambiente, a postura do professor, as relações entre estes e os alunos. Mas visualizamos também que o mais importante é a consciência da complexidade desse processo. Em seguida apresentaremos algumas abordagens sobre o ensino e aprendizagem para que possamos definir melhor o que acontece na escola e na sala de aula.

1.2 O ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento, algumas abordagens.

A descrição da sala de aula nos serviu até aqui para conseguirmos traçar uma linha que segue da investigação macro para a análise micro. Abrimos a primeira porta, a da escola e, em seguida, destrancamos mais uma, a da sala de aula. Neste momento iremos mais fundo. Trataremos agora a temática ensino-aprendizagem e desenvolvimento que, neste contexto de complexidade, é alvo de pesquisas variadas, sujeitas a reformulações, de acordo como se observa. De forma breve apontaremos os diferentes tipos de abordagem relacionados a temática ensino aprendizagem e desenvolvimento, com a finalidade de traçarmos as características inerentes a cada uma delas.

1.2.1 A concepção genético-cognitiva

Esta abordagem se difere muito das demais visões acerca da aprendizagem e do desenvolvimento, sua maneira peculiar de abordar o tema faz com que tratemos de

apresentar em primeiro instante a teoria genética, para só posteriormente falarmos das demais pesquisas e dos seus consequentes resultados. Piaget após notar a necessidade de uma visão mais completa acerca de sua investigação epistemológica, elaborou a teoria psicogenética a fim de suprir o que considerava como falta. Coll (2004) cita a própria definição de Piaget para esta perspectiva de conhecimento quando diz que é um processo e, como tal, deve ser estudado em seu devir, de maneira histórica. Sua intenção não era apenas entender como o conhecimento se torna possível, mas sim suas mudanças e respectivas evoluções para um fim maior, o de investigar os processos que levam dos estados de menor conhecimento para o de conhecimento mais avançado. Tudo isso de forma crítica e avaliativa. (COLL APUD PIAGET, 1979)

Para finalizarmos podemos dizer que as questões epistemológicas e psicológicas devem ser formuladas levando em conta a perspectiva genética. No tocante a aprendizagem Coll nos diz que:

> o nível de competência intelectual de uma pessoa em um determinado momento de seu desenvolvimento depende da natureza de seus esquemas, do número deles e da maneira como se combinam e se coordenam entre si (COLL APUD COLL 1985).

Com isso a concepção de Piaget está ligada aos estágios e subestágios que combinados geram estruturas, visão estrutural e conjunta à análise formal. Faz-se necessário neste instante levantarmos os estágios postulados pela psicologia genética, que divide o desenvolvimento cognitivo em três períodos. O primeiro estágio vai do nascimento aos 18 ou 24 meses, denominado sensório motor, construção da primeira estrutura intelectual. O segundo vai do dos 2 aos 10 ou 11 anos, estágio descrito como de inteligência representativa e que finaliza com a construção da estruturas operatórias concretas. Por fim, o estágio que ocorre aos 15 ou 16 anos com a construção de operações formais, estruturas intelectuais próprias do raciocínio hipotético-dedutivo. (COLL p.45)

Apesar dessa separação as mudanças de estágio são bem mais complexas do que a simples mudança de faixa etária. Esta concepção levanta a problemática relacionada ao fato de que a aprendizagem só pode ocorrer após a identificação do estágio ou nível cognitivo do sujeito. No tocante ao conhecimento, podemos perceber que a visão epistemológica nem sempre é completa se abordada geneticamente, já que a relação entre o sujeito e o objeto é uma construção. Na teoria piagetiana a forma como se

aprende é mais enfatizada do que o conteúdo a ser aprendido, isso também ocorre quando falamos de resultados. Já sobre desenvolvimento podemos resumir a visão do autor (relembrando que o mesmo aborda o tema através de três suscetíveis períodos que possuem características próprias), como preparação para o estágio seguinte, que juntamente com a maturação e a experiência, tanto com o objeto quanto com outras pessoas, explicam o processo de desenvolvimento. (COLL, p.47)

Finalizamos esta síntese com a visão desta teoria acerca dos resultados. Ainda segundo Coll (2004), a aprendizagem operatória é possível e há possibilidade de modificar a rapidez de aquisição das noções operatórias através da experiência. Mostra que o conhecimento e seu desenvolvimento não podem ser reduzidos a teorias de hereditariedade e maturação. (COLL APUD INHELDER, SINCLAIR E BOVET, p. 50).

Em um segundo plano, temos a visão de que a aprendizagem depende do tipo de atividade realizada pelo sujeito, do seu nível cognitivo inicial e por último que os conflitos desempenham um papel importante na aprendizagem. Apesar desses resultados, de maneira geral, esta concepção tem limitações que posteriormente foram tratadas, não em completo por seus colaboradores Inhelder, Sinclair e Bovet. Coll (2004) aponta que estamos longe de situações didáticas concretas, as quais a aprendizagem não depende apenas da competência do sujeito, mas também como este atualiza sua competência de maneira efetiva, além disso, cita a importância do papel do professor e sua influência educativa no decorrer do processo de desenvolvimento do aluno. (COLL, 2004)

1.2.2 Aprendizagem significativa

Esta abordagem é considerada por Martín (2004) “elegante e transgressora”, onde o termo elegante refere-se à simplicidade e a precisão com que esta teoria explica os fenômenos que constituem seu objeto. Já a característica transgressora está diretamente relacionada ao momento de sua publicação, veio opor-se a teoria behaviorista, a não-diretividade e a aprendizagem por descoberta. A autora nos diz que, esta abordagem tem duas características fortes defendidas por David P. Ausubel e posteriormente por seus colaboradores. Estas características referem-se à especificidade da aprendizagem inerente à sala de aula, situações de caráter formal, sistemático, intencional e planejado. Outra ideia está relacionada à complexidade da educação e nas

dificuldades encontradas para melhorá-la no sentido de construção. Esta abordagem também denominada teoria da aprendizagem verbal significativa, surgiu por que seu precurssor Ausubel acreditava na importância da elaboração de teorias do ensino que tivessem como base a aprendizagem. Para isso o teórico analisou as características produzidas especificamente no contexto escolar a fim de construir um conhecimento significativo para o aluno. (MARTÍN, 2004)

Para este fim a autora apresenta duas formas de análise, a da aprendizagem significativa versus aprendizagem por percepção, em suas palavras:

> Por aprendizagem significativa entende-se aquela na qual a nova informação se relaciona de maneira significativa, isto é, não-arbitrária, não ao pé da letra, com os conhecimento que os alunos já tem, produzindo-se uma transformação, tanto no conteúdo assimilado quanto naquele que o estudante já sabia. No extremo oposto, a aprendizagem repetitiva refere-se a situações nas quais simplesmente se estabelecem associações arbitrárias, literais e não substantivas entre os conhecimentos prévios do aluno e novo conteúdo apresentado. (MARTÍN 2004, p. 61)

Estas definições estão ligadas intrinsicamente, onde as aprendizagens podem ser mais ou menos significativas ou de memorização, alcançando por sua vez graus diferentes de significado. Além disso, a aprendizagem pode ser analisada por outra perspectiva, a do conteúdo apresentado, onde a aprendizagem se dá por descoberta, que por usa vez pode ser obrigatória, autônoma e por recepção. Dentro desta visão, a autora destaca três fatores condicionantes da aprendizagem significativa, a que refere-se ao material, que deve ser significativo de um ponto de vista lógico, a estrutura e organização interna que não seja arbitrária. O segundo fator seria o aluno contar com conhecimentos prévios que tenham significado e possam ser agregados aos novos conhecimentos. Por fim o ponto que diz respeito a vontade do aluno em querer aprender de forma significativa.

Podemos retornar a fala da autora para definirmos a teoria acima descrita quando diz que, a chave para a aprendizagem significativa encontra-se na medida em que se produz uma interação entre os novos conteúdos, as estruturas de conhecimento que o aluno já possui e que é significativa, e o papel do aluno. Esta teoria teve uma contribuição muito significativa no tocante a entender a aprendizagem humana realizada em situações estruturadas. Além disso, contribuiu também, para o desenvolvimento da proposta construtivista da aprendizagem escolar. (MARTÍN, 2004)

1.2.3 Teoria sócio cultural do desenvolvimento

Meio as primeiras décadas do século XX, quando já havia o reconhecimento da psicologia como disciplina científica, surge a proposta de desenvolver uma teoria revolucionária que defendia o pressuposto da natureza humana como resultado da interiorização, socialmente guiada, da experiência cultural transmitida de geração em geração. Lev Semionovitch Vygotsky suscitou este que para Cubero (2004), foi um ambicioso projeto de transformação. Precisava por sua vez, apoiar-se em uma teoria, a da aplicação da análise materialista dialética às funções psicológicas humanas e às produções artísticas e culturais. (CUBERO 2004, p. 94).

Este teórico se diferenciou de Piaget e Ausubel, pois não deixou uma teoria acabada, apenas apontou caminhos amplos de pesquisa a serem seguidos. Diferencia-se também pelo fato de preocupar-se com as situações de aprendizagem em sala de aula. Neste ponto ele se aproxima de Ausubel. Rosa (s/a) define que:

> Em Vygotsky o Homem é um ser social formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido. Esse é o ponto fundamental da teoria de Vygotsky. Vygotsky é um psicólogo experimental. Esta é a característica básica de seu trabalho. Todas as suas construções teóricas têm os experimentos como seu ponto de partida. Nos textos, no entanto, muitas vezes, os experimentos são apenas apontados ou são de terceiros. Outra característica de Vygotsky é ser um construtivista em oposição aos comportamentalistas do início do século XX, embora já tenha sido apontado como neocomportamentalista. (ROSA s/a)

O autor completa dizendo que, os trabalhos deste teórico se desdobraram em variadas direções, mas no sentido de pertença ao tema trataremos as abordagens ligadas à sala de aula. Seguindo a linha traçada por Rosa (s/a) definiremos as abordagens de Vygotsky. Encontramos, num primeiro instante, a relação que ele faz entre pensamento e linguagem, que em estudos anteriores aos seus eram visualizados como processos independentes e não relacionados. O teórico considerado vê está distinção como erro, pois para ele, estes são componentes ligados e o importante é a análise em unidade. Na unidade básica de pensamento verbal Vygotsky aponta o significado da palavra e, portanto, sugere que, a metodologia correta para o estudo entre pensamento e linguagem está na análise semântica. Todas estas suas concepções estão relacionadas à pesquisas realizadas com primatas onde, a fala está ligada somente a estados emocionais.

Experiências realizadas com crianças apontam semelhanças neste ponto e dizem que, diferente do que se acreditava anteriormente a sua publicação, há indícios de junção entre pensamento e fala nessas crianças e que a função simbólica não acontece como um salto, mas de maneira gradual. Concluímos assim, que a natureza do desenvolvimento vai se transformando da parte biológica para a sócio histórica. A partir do entendimento de Vygotsky, o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas sim determinado por um processo histórico - cultural com propriedades e leis específicas. Por sua vez, estas propriedades e leis não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. (ROSA, s/a)

No tocante a educação escolar, a teoria de Vygotsky aponta que o processo de construção do conhecimento deixa de ser entendido como uma realização individual e passa a ter caráter de co-construção. Nesse sentido, a sala de aula é definida como uma comunidade de alunos em que há um mediador. Esta construção se dá através de um processo social e compartilhado, com ênfase na interdependência entre os processos individuais e os sociais. Sobre a análise do discurso escolar, que por sua vez desenvolve um papel importante nesse meio, o autor diz que é através do discurso que as versões sobre o conhecimento se constroem e através dele que podemos analisar como se constroem, no contexto cultural e historicamente situado do ambiente escolar. (ROSA, s/a)

1.3 Especificidades na aprendizagem.

Até o presente momento tratamos da aprendizagem que ocorre de maneira efetiva. Daqui em diante vamos falar da aprendizagem que não ocorre da maneira esperada, ou seja, das especificidades que os profissionais da educação encontram dentro da escola. Os alunos que não aprendem, ou que aprendem em um ritmo menos acelerado que os demais, e que são muitas vezes rotulados por não acompanharem o desenvolvimento dito “normal” à sua faixa etária ou nível de cognição. As causas do não aprender ou do aprender mais lento estão relacionadas à diversidade ou como define Silva (2006) pluricausalidade. Sendo assim, não é fácil para os educadores compreenderem estas causas e, por isso, ocorrem os rótulos. Seguindo a linha de pensamento desta autora deparamo-nos com os aspectos que envolvem as causas dessa defasagem no aprender. São eles, aspectos orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, que a seguir vamos utilizar sua ilustração para definir cada um desses aspectos.

> O aspecto orgânico diz respeito à construção biológica do sujeito, portanto, a dificuldade de aprender de causa orgânica estaria relacionada ao corpo. O aspecto cognitivo está relacionado ao funcionamento das estruturas cognitivas. Nesse caso, o problema de aprendizagem residiria nas estruturas do pensamento do sujeito. Por exemplo, uma criança estar no estágio pré-operatório e as atividades escolares exigirem que ela esteja no estágio operatório-concreto. O aspecto afetivo diz respeito à afetividade do sujeito e de sua relação com o aprender, com o desejo de aprender, pois o indivíduo pode não conseguir estabelecer um vínculo positivo com a aprendizagem. O aspecto social refere-se à relação do sujeito com a família, com a sociedade, seu contexto social e cultural. E, portanto, um aluno pode não aprender porque apresenta privação cultural em relação ao contexto escolar. Por último, o aspecto pedagógico, que está relacionado à forma como a escola organiza o seu trabalho, ou seja, o método, a avaliação, os conteúdos, a forma de ministrar a aula, entre outros. (SILVA APUD WEISS, 2000)

Silva (2006) nos remete então a ideia de que devemos tratar o aluno como um ser global e por isso devemos considerar a aprendizagem uma constante interação entre o sujeito e o meio. Define como dificuldade de aprendizagem o funcionamento insatisfatório de um dos aspectos acima citados, ou a relação inadequada entre eles.

Agora que já conhecemos a diversidade causal da dificuldade em aprender, trataremos mais profundamente sobre a questão emergente do termo “dificuldades de aprendizagem”. Existe um número considerável de alunos que não apresentam nenhuma deficiência mental ou sensorial e, ainda assim, não alcançam o rendimento esperado. Seu problema não está ligado a atraso mental ou algum tipo de transtorno emocional, seu quociente intelectual é normal, ou próximo da realidade, seu ambiente sócio familiar também é normal, mas seu rendimento escolar é insatisfatório. Seus problemas em aprender estariam então localizados, segundo Martins, nos campos da conduta e da aprendizagem dos seguintes tipos:

> Atividade motora: hiperatividade ou hipoatividade, dificuldade de coordenação;
> Atenção: baixo nível de concentração, dispersão;
> Área matemática: problemas em seriações, inversão de números, reiterados erros de cálculo;
> Área verbal: problemas na codificação/ decodificação simbólica, irregularidades na lectoescrita, disgrafias;
> Emoções: desajustes emocionais leves, baixa autoestima;
> Memória: dificuldades de fixação;
> Percepção: reprodução inadequada de formas geométricas, confusão entre figura e fundo, inversão de letras e

> Sociabilidade: inibição participativa, pouca habilidade social, agressividade. (MARTINS 2009)

A autora nos faz questionar a exclusão desses alunos e nos fala que ao contrário disso podemos optar pela compreensão, superando a concepção patológica tradicional dos problemas escolares que se apoiam em enfoques clínicos. Partindo desse pressuposto, podemos concluir que todas as dificuldades de aprendizagem são relativas. Cabe a nós educadores estarmos atentos ao processo de ensino para não corrermos o risco de empregar rótulos e diagnósticos a alunos que estão apenas em um ritmo de aprendizagem menos acelerado. Suscitamos a importância do olhar atento para que a avaliação de cada situação possa ser vista em sua individualidade e especificidade, não no intuito de rotular, mas no de buscar alternativas que ajudem o aluno a superar estas dificuldades.

Martins (2009) continua nos mostrando que vários autores chamam atenção para o fato de que, o maior percentual de fracasso na produção escolar de crianças encaminhadas a consultórios e clínicas, encontra-se no âmbito do problema de aprendizagem reativo, produzido e incrementado pelo próprio ambiente escolar. (MARTINS APUD WEISS ET. AL, 2009 p.46)

Considerando a complexidade do espaço escolar, suas especificidades e demandas, podemos citar a importância dos agentes envolvidos no processo educacional. A aprendizagem não depende exclusivamente do aluno, mas de inúmeras variáveis e se houver um ajuste entre o profissional da educação e as demandas do aluno, o processo de ensino será facilitado e haverá também, progresso durante o processo. Podemos citar Martins (2009) novamente, quando utiliza uma frase de Freire para questionar os fins que o não ajuste da escola ao aluno e vice-versa pode causar. Diz a autora que o aluno percebe que a escola não foi feita para ele e se evade. Segundo Freire (1999), “os alunos não se evadem da escola, a escola é que os expulsa”. Quem realmente falhou, o aluno ou a escola? Esses alunos reprovados retornarão no ano seguinte? (MARTINS APUD FREIRE, 2009 p.35)

Por que a escola valoriza tanto os saberes formais acaba esquecendo que, de fato, o aluno apresenta outras potencialidades. Este sujeito, já pode pertencer a uma sociedade excludente, não precisando de uma escola excludente, mas sim que o seu sentimento de pertença possa ser estimulado. Ainda segundo Martins (2009), alguém acuado, jamais vai demonstrar as potencialidades que possui. Tornar o ambiente escolar acolhedor, aceitar a criança como ela é e oferecer meios para que ela se

desenvolva, já é a garantia de que o trabalho em sala de aula pode dar certo. Para isso é imprescindível que os profissionais da educação adotem uma postura ética em relação ao aluno. (MARTINS, 2009)

As diferenças individuais e a diversidade no ambiente escolar é tema de estudo da psicologia da educação. Para Coll (2004) a principal finalidade em identificar estas diferenças individuais está no fato de conseguir ajustar a educação e o ensino às características dos alunos, orientando e dirigindo-os para diferentes modalidades formativas, que variam de acordo com suas características individuais. (COLL, 2004 p.224). O autor utiliza os estudos de Hunt e Sullivan para caracterizar a natureza dessas diferenças e sua evolução natural. São três grandes concepções, a saber:

A primeira *concepção estática* pressupõe que estas características individuais são inerentes às pessoas e apresentam estabilidade e consistência. Além disso, o aluno é identificado como pertencente a um grupo de indivíduos, esta sua inscrição em um determinado tipo de grupo é formada por indivíduos que carregam traços. A medida e grau desses traços seria a explicação para seu comportamento. Um exemplo citado pelo autor diz que, um aluno com baixo nível de inteligência só poderá alcançar baixos níveis de aprendizagem em todas as matérias e conteúdos escolares. Essa é uma predeterminação genética das características individuais que dominou as primeiras décadas do século XX e que, embora hoje não predomine como antigamente, ainda possui partidários.

Em segundo plano temos a *concepção situacional, ou ambientalista,* que se opõe a primeira fala das características individuais como não estáticas e não predeterminadas geneticamente, dependem de fatores ambientais. Assim sendo estas diferenças não estão relacionadas às pessoas e sim ao ambiente e situações nas quais estão imersas. Nesta concepção um baixo nível de aprendizado não será necessariamente relacionado a um baixo nível intelectual, mas sim a uma situação educacional ineficaz. Esta concepção, segundo Coll (2004), está na base da psicologia experimental e nas teorias psicológicas no âmbito do paradigma behaviorista, tendo o seu auge nos anos 50, mas que até os dias de hoje atraem seguidores.

Por último, temos a *concepção interacionista* que está diretamente relacionada a Cronbach que defende em seu artigo de 1957 a necessidade de superar as concepções acima citadas afim de atentar tanto para a semelhança quanto para a diferença nas explicações da natureza humana. Sendo assim, as diferenças individuais estão ligadas as características dos alunos e às características da situação educacional vivida. Ambas

influências tem sua importância na aprendizagem escolar e está na interação entre as duas, a chave para as aprendizagens. Esta concepção é dominante na psicologia da educação, está permeada de discussões válidas e tem como intuito identificar as diferenças individuais relevantes para o ensino e aprendizagem, para assim adaptar e ajustar o ensino. (COLL 2004, p. 225,226)

Como já foi mencionado na introdução, este trabalho tem como objetivo investigar a estratégia da retirada do aluno da sala de aula, com o intuito de tratar as dificuldades ou especificidades de aprendizagem de forma individual. Para Freud, por exemplo, os problemas de aprendizagem não são erros, são perturbações produzidas durante a aquisição ou não dos mecanismos de conservação e disponibilidade. Portanto, é necessário procurar compreender os problemas não só sobre o que se está fazendo, mas também sobre como se está fazendo. A fim de investigar esta estratégia e compreender a aprendizagem no contexto escolar abrangendo todos os seus aspectos, (afetivo, cognitivo e biológico) para tentar evitar o fracasso escolar, iniciaremos nossa pesquisa acerca do tema intervenção psicoeducacional.

Para Silva (2006) a atitude que devemos tomar enquanto educadores desejosos de uma educação de qualidade, com o intuito de diminuir o número de crianças com dificuldades de aprendizagem, a intervenção psicopedagógica como estratégia para amenizar os problemas de aprendizagem. No capítulo seguinte, falaremos sobre as estratégias que podem ser adotadas para que o processo educacional possa dar conta da aprendizagem desses alunos com características tão individuais.

CAPITULO 2
A INTERVENÇÃO COMO PROPOSTA EDUCACIONAL.

Neste ponto do trabalho em que já abordamos o ambiente escolar, a sala de aula e as relações de ensino e aprendizagem que ali ocorrem, cabe-nos aprofundar nossa pesquisa acerca do tema intervenção. Iniciaremos com uma breve descrição do que é a intervenção propriamente dita, a intervenção no espaço escolar, seus tipos e ocorrência neste ambiente e mais especificamente as alternativas voltadas à prática pedagógica.

2.1 Contextualizando a intervenção educacional

Segundo o dicionário, entende-se por intervenção a "ação de intervir; mediação; intercessão", (AURÉLIO, 2008). Assim, não podemos citar apenas um tipo de ocorrência mediante ao amplo campo que abrange e muito menos definir que ela ocorre especificamente em um único local. O processo interventivo está presente em ambientes variados e envolve atores diversos, como a família, amigos, a sociedade em que vivemos, a escola em que estudamos, entre outros. É comum associarmos o ato educacional à escola, pois a mesma assumiu um caráter de ensino formal, o que não tira dos demais atores o papel de educar. O próprio ato educacional é definido como um tipo de intervenção. Assim, o ambiente escolar está impregnado de atividades interventivas que serão nosso objeto de estudo neste trabalho.

Nossa análise se iniciará através das definições breves dos tipos de influência que a escola exerce sobre seus alunos. São elas: *influências diretas e indiretas*. Para Martín (2004) a articulação adequada entre professores, alunos e o projeto educacional da escola, são de suma importância. Todos os agentes devem estar envolvidos no processo de aprendizagem para que este projeto possa ser coerente, ajustado e viável. As influências indiretas como o próprio termo já diz, estão relacionadas a decisões que atingem os alunos indiretamente, ou seja, são critérios de organização do tempo, do espaço, da estrutura e do currículo, entre outros, que exercem impacto sobre os alunos. É uma influencia mediada através da instituição e na maneira como o professor interage com seu aluno. A influência *direta* não depende da intervenção do ensino dos professores em suas respectivas áreas curriculares, são produzidas através do sentimento

de pertença a um grupo socialmente amplo e diverso que realiza outras atividades com repercussão educacional. (MARTÍN, 2004)

Não só a instituição escolar exerce influência sobre o ato educacional, o professor encontra-se diretamente ligado aos processos neste ambiente. Esta participação ganha ênfase na construção de um processo interventivo de qualidade e está intrinsicamente ligada a importância da mediação eficaz. Ide (2006) em seu artigo sobre o fracasso escolar vem nos dizer que se quisermos reverter os quadros de fracasso, dois aspectos devem ser considerados, a presença de um mediador e recursos e instrumentos pedagógicos adequados ao aluno. O fracasso escolar costuma ser relacionado diretamente ao aluno, já para a autora: "o "fracasso", o "distúrbio", a "dificuldade de aprendizagem", são quase sempre, fracassos, distúrbios e dificuldades da mediação". Em um contexto em que a aprendizagem é vista como uma construção e não mais um simples registro, cabe ao mediador, conhecer as capacidades de seus alunos e elaborar atividades a partir dessas informações, desenvolver com a criança um clima de respeito mútuo, considerando os interesses do aluno e trabalhando a partir da atividade espontânea. Além disso, deve organizar um programa diversificado de recursos, que envolva jogos e brincadeiras. (IDE, 2006).

Em síntese, podemos dizer que as intervenções que ocorrem no ambiente escolar devem incorporar o sentimento de pertença de todos os envolvidos, alunos, professores e equipe pedagógica. Estes por sua vez, devem estar atentos ao projeto institucional e suas influências, desmistificando o caráter clínico das dificuldades encontradas, pois como diz Colello, o que se deve ter é uma visão da intervenção educativa como ato pedagógico:

> A intervenção educativa deve, contudo, incorporar princípios flexíveis capazes de contemplar as particularidades pessoais e culturais, escolares e sociais, tendo como alvo os processos de desenvolvimento, personalização, socialização, humanização e libertação. Trata-se, portanto de uma prática essencialmente pedagógica que ganha sentido pela sua conotação política. (COLLELO, 2011)

Estes princípios podem ser notados na perspectiva psicoeducacional que será apresentada a fim de justificar os conceitos aqui defendidos.

2.2. Conceituando a Intervenção Psicoeducacional

Apresentaremos o modelo de intervenção psicoeducacional que abordaremos segundo o artigo, “O que é PsychoEd?”, (BÄUML, 2006)). A abordagem psicoeducacional é humanística e tem como objetivo mudar os padrões de comportamento, valores, as interpretações dos acontecimentos e a própria perspectiva de vida de indivíduos que não conseguem se adaptar bem aos ambientes que pertencem, como casa, escola e trabalho. Comportamentos adequados seriam alternativas acertadas de interação com o meio e a não adaptação uma tentativa frustrada de lidar com as demandas desse ambiente. Assim, o ideal seria buscar meios de compreender a si mesmo e adotar alternativas diferenciadas neste processo adaptativo. (BÄUML, 2006)

Fazendo uma pesquisa acerca do surgimento dos ideais da intervenção psicoeducacional encontramos suas raízes nos escritos humanitários de meados de 1800. Tudo isso graças a nomes como Pestalozzi, Itard e Howe dentre outros. Apesar destas primeiras abordagens foi no início de 1900, com o movimento denominado “mental higiene”, que houve o fortalecimento desta abordagem humanista. Inicialmente esta abordagem estava direcionada ao tratamento de pessoas com distúrbios psicológicos e comportamentais. Freud em seus primeiros escritos forneceu suportes fundamentais para a orientação psicoeducacional. Estas bases estão ligadas ao reconhecimento da importância das experiências infantis no desenvolvimento psicológico, a influência da motivação, que não era tão reconhecida, e sua atenção em ouvir o que os próprios indivíduos tenham para dizer, considerando esta contribuição para a abordagem psicoeducativa que temos hoje.

Além disso, um dos pilares fundamentais dessa abordagem, está relacionado ao reconhecimento da importância das relações de confiança para que se tenha uma boa saúde mental. Podemos também ressaltar as contribuições de seus seguidores para a compreensão da natureza humana. Agosto Aichorn, Stack H. Sullivan, Karen Horney, e Carl Jung criaram o ponto de vista da “psicodinâmica” que se concentrava na análise e tratamento psiquiátrico. Mas foi Erik Erikson, considerado pelo autor sucessor de Freud e Alfred Alder que causaram os maiores impactos sobre o modelo psicoeducacional. Este último, acreditava que o comportamento humano é fortemente influenciado pelas relações entre os indivíduos. Já Erik Erikson foi o responsável por desenvolver uma das teorias dos “estágios do desenvolvimento” que trouxe à tona a infância e a adolescência

dentro do maior ciclo da vida. Erikson nos diz que, dependendo das experiências vividas nessas fases, essa influência pode agir sobre a personalidade da pessoa e sobre sua visão de mundo. (BÄUML, 2006)

Outros estudiosos causaram impactos sobre a teoria e a prática educacional através de suas pesquisas. Jean Piaget (1896-1980) contribuiu através de sua teoria do estágio de desenvolvimento na qual defende que as crianças formam suas habilidades sociais e cognitivas testando suas hipóteses acerca de como o mundo funciona e, além disso, de como ela mesmo funciona. Fritz Redl e Davi Wineman, em meados das décadas de 40 e 60, época em que a imigração ocorria em grande escala, desenvolveram em resposta às questões sobre delinquência juvenil, uma forma de ajudar as crianças a lidar com os acontecimentos negativos que tinham comprometido seu crescimento emocional. Através da intervenção, trabalhavam com jovens considerados problemáticos e que, às vezes, nem queriam ser ajudados. Estes pesquisadores viam uma situação de crise como oportunidade para o individuo aprender lições de vida e compreender a si próprio e auto-regular seu comportamento, abordagem que naquela época, ao contrário de hoje era considerada controversa. (BÄUML, 2006)

A liderança moderna da psicoeducação se vincula ao Dr. Fritz Redl, mas seus trabalhos originais têm sido segundo o autor, reformulados por uma série de pesquisadores como Dr. William Morse que junto com Redl desenvolveu estratégias de tratamentos a serem aplicadas nas escolas. Posteriormente foi co-autor do livro “Conflito na sala de aula” de seu aluno Nicholas Long. Long por sua vez desenvolveu um modelo que busca explicar por que os professores estão em constante batalha com seus alunos, onde considera que “o ciclo de conflito” entre os indivíduos, que são divergências de opinião, podem gerar resultados produtivos.

O Dr. Larry Brendtro, desenvolveu um procedimento de grupo que gira em torno do desenvolvimento de uma cultura positiva de pares, junto com seus colegas Martin Brokenleg e Steven VanBockern combinaram a ênfase do grupo com um modelo baseado em valores nativos americanos. Este modelo foi desenvolvido a fim de promover o sentimento de pertença, um senso de domínio na vida, independência funcional e generosidade para com os outros. Outra contribuição veio da Dra. Mary Margaret Madeira, que formulou o "Developmental Therapy" com o intuito de ajudar crianças e adolescentes com distúrbios emocionais e comportamentais. Ela acredita que, as alterações psicológicas e comportamentais de caráter positivo são promovidas através do aproveitando dos processos que ocorrem naturalmente no decorrer do

desenvolvimento humano, além de enfatizar os fatores ambientais como responsáveis por afetar o desenvolvimento das crianças. (BÄUML, 2006)

Para finalizarmos temos as contribuições dos Drs. Tom Mclntyre, Richard Allen e Curwin Mendler, que através de suas experiências também influenciaram na construção do pensamento interventivo. Mclntyre trouxe à tona as populações antes não abordadas, como jovens de culturas diversas, com opções sexuais diferenciadas e com transtorno de identidade e de gênero. Foi responsável também por criar o processo de aconselhamento para professores. Atualmente suas posições têm influenciado os procedimentos psicoeducacionais em todo o mundo.

Richard Allen e Curwin Mendler desenvolveram um programa que envolve técnicas e estratégias eficazes, onde a ênfase está na relação professor aluno, que deve ocorrer mutuamente de forma respeitosa. Todas estas contribuições estão relacionadas a combinação entre psicologia e educação, com o objetivo geral de investigar como o individuo se vê, sua percepção de realidade e seus sentimentos, considerando suas práticas e a influencia emocional e psicológica nos resultados, para assim pensar em ações que favoreçam seu desenvolvimento, como cita o artigo. (BÄUML, 2006)

No que diz respeito à avaliação psicoeducacional comportamental, mais conhecida como avaliação ecológica, podemos dizer que é muito abrangente, pois considera todos os aspectos que podem influenciar o comportamento humano. Esta perspectiva considera não só o ambiente, mas o comportamento dos indivíduos nos diversos contextos sociais em que vivem e observa como o aluno se comporta nesses ambientes e situações, e como estes influenciam suas ações. O modelo psicoeducacional olha o aluno para além das demandas adequadas que a vida exige. Assim, psicoeducadores conseguem alcançar de forma eficaz um bom funcionamento afetivo e emocional no comportamento desses alunos. O comportamento não é visto como mera resposta a um estímulo, mas como uma forma de comunicação entre emoções e pensamentos, difere-se então, dos modelos encontrados nas escolas e clínicas que tendem a concentrar-se nos pontos fracos do comportamento do aluno. (BÄUML, 2006)

Assim, os pontos fortes também devem ser considerados e trabalhados a fim de serem utilizados na reconstrução do comportamento. Podem ser criadas alternativas para que haja mudanças positivas, gerando no indivíduo a possibilidade de compreender a si mesmo e aos outros, além disso, autonomia para guiar sua auto-regulação. Em suma, podemos definir a intervenção psicoeducacional como plano implementado de acordo com as necessidades dos alunos em um momento de crise particular de sua vida,

onde as abordagens individualizadas são necessárias e devem ocorrer através de procedimentos flexíveis e persistentes. Não podemos aqui deixar de relembrar a importância do educador neste contexto onde irá exercer o papel de mediador destas relações.

2.3 Estratégias de atuação para a reversão dos quadros insatisfatórios

Sabemos que o ambiente escolar é altamente diverso e que cada vez mais necessita adaptar-se a este quadro para alcançar o ideal da individualização do ensino, ou seja, o maior grau possível de ajuste entre os interesses e as motivações dos alunos. Com este intuito várias formulações foram desenvolvidas a fim de criar estratégias para alcançar este objetivo. No caso desta pesquisa, iremos seguir a linha de pensamento de Cronbac (1967) e Glaser (1977), traduzidas através das palavras de Coll (2004), onde meio a esta diversidade de propostas, destaca cinco estratégias gerais. São elas: estratégia seletiva, de adaptação de objetivos, temporal, de neutralização ou compensação das diferenças individuais e de adaptação às novas formas e métodos de ensino. (COLL, 2004)

A estratégia seletiva está baseada na ideia de que o aluno deve progredir na educação escolar até onde suas aptidões ou suas capacidades de aprendizagem lhe permita. Esta visão leva em conta que os objetivos e conteúdos devem ser abordados de forma igual para todos os alunos, porém a aprendizagem não ocorre de forma igual em todos os casos e em um determinado ponto o aluno começa a apresentar suas limitações. Estes alunos são geralmente rotulados e excluídos, considerados incapazes de aprender, esta visão foi e, ainda hoje continua sendo, a resposta dos sistemas educacionais à diversidade dos alunos. Apesar disso, esta visão perdeu um pouco de sua força com a democratização do ensino obrigatório, que não permite que se façam seleções de alunos, onde a educação é para todos. Porém a ideia de separá-los dos demais, que por sua vez possuem todas as capacidades de aprendizagem, ainda está presente em vários setores sociais e na cabeça de vários profissionais da educação. (COLL 2004).

Em um segundo plano o autor aborda a estratégia de adaptação de objetivos, que compartilha com a estratégia acima citada, de que não são todos os alunos que reúnem as capacidades necessárias para se alcançar determinados níveis de aprendizagem. Como forma compensatória, propõe objetivos conteúdos diferenciados para atingir estas capacidades diversas. Estas alternativas podem gerar sobre este aluno uma influência

negativa se partirmos do pressuposto de que a partir da capacidade atual de aprendizagem dele, ele só poderá seguir por um caminho formativo, caminho este na maioria das vezes imposto. A aplicabilidade desta estratégia deveria então seguir uma linha que conseguisse abranger a diversificação de vias produtivas o menos tardiamente possível e que esta escolha ou imposição pudesse se apoiar em um sistema adequado de orientação, dando a este aluno a garantia de escolha do caminho a trilhar de acordo com sua preferência.

A terceira estratégia seria denominada temporal, que se baseia em dois pressupostos. O primeiro é o de que a diferença básica entre os alunos está no ritmo em que ele aprende os conteúdos escolares e o que diz respeito às aprendizagens consideradas imprescindíveis. Assim, todos os alunos devem permanecer na escola até alcançarem todas as aprendizagens consideradas básicas e fundamentais. O ponto negativo que podemos ressaltar nesta abordagem diz respeito às reprovações que obrigam o aluno a rever o conteúdo que já viu anteriormente e que de alguma forma não conseguiu assimilar. Esta "revisão" na maioria das vezes ocorre do mesmo modo da anterior, desconsiderando que o aluno pode não ter assimilado devido a forma com que se ensina. Esta concepção de tempo dedicado a aprendizagem apresenta seu caráter relevante mas não é suficiente para explicar os índices de rendimento dos alunos, o que importa é como alunos e professores utilizam este tempo.

A penúltima estratégia abordada pelo autor é a da neutralização ou compensação que está vinculada à estratégia temporal e que é aplicada de maneira específica a determinados grupos de alunos que por características individuais, como deficiências psíquicas, sensórias, motoras, ou pelas características de seu ambiente social e cultural tem suas possibilidades de aprendizagem diminuídas. Esforços devem ser empregados para que estes aspectos possam ser compensados através de tratamentos educacionais específicos, anteriores ao inicio da aprendizagem ou que a complemente para que todos os alunos possam caminhar juntos.

Programas compensatórios, atividades ou aulas de recuperação nas quais estes alunos com dificuldades participam durante o horário escolar, ou não, são exemplos da aplicabilidade desta estratégia. Esta visão tem sua importância na medida em que aborda as diferenças individuais e seus impactos. Além disso, diz que este não é um processo permanente, mas sim mediado por experiências educacionais e emocionais, onde o ensino deve adequar-se ao aluno e não vice-versa. Suas limitações são notadas na medida em que se limita a determinados grupos de alunos e por se caracterizar como

um trabalho paralelo ou complementar ao que é realizado com os demais alunos. (COLL, 2004 p.231)

Em quinto e último lugar, encontramos a proposta de estratégia de adaptação dos métodos de ensino. Esta por sua vez opõe-se a estratégia de neutralização quando suscita a ideia de estender a adaptação do ensino a todos os alunos e atividades escolares. Considerando sempre as características individuais dos alunos, busca um ajuste maior entre o ensino e as características dos alunos, com a finalidade de que a ação educacional ocorra sem exceções e sem restrições. Esta concepção é à base do "ensino adaptativo" que liga as características individuais e as propostas educacionais a procedimentos estáticos. Na visão pedagógica esta estratégia opera em dois níveis, o do planejamento e da aplicação na sala de aula, esta é considerada a concepção mais abrangente, pois engloba os desafios que a diversidade dos processos escolares demanda. (COLL 204, p.232)

Na escola encontramos todas as representações das estratégias acima descritas. Ainda com pouco contingente a abrangência da estratégia de adaptação, que se ocorresse de forma eficaz não necessitaria de intervenções fora de sala de aula. A realidade é que o professor na maioria das vezes não consegue lidar com dificuldades de seus alunos e dar atenção individualizada a cada um deles e, ao mesmo tempo, dar continuidade a seu plano "normal" de aula. Neste ponto, surgem as intervenções extra classe, o reforço que pode partir de uma iniciativa do próprio professor, ou um atendimento solicitado a equipe pedagógica da escola através da orientação educacional ou ainda, o da sala de recursos de acordo com a especificidade do caso. A intenção daqui em diante é investigar se, na prática, as estratégias de atendimento individualizado, que estão voltadas a atenção e a diversidade, podem ocorrer de forma eficaz na escola, como estas intervenções acontecem, como são planejadas, seus resultados no processo de ensino e aprendizagem, tudo isso na visão dos próprios agentes envolvidos no ato de educar.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Investigar a eficácia da intervenção psicoeducacional, do reforço, do atendimento e do apoio ao desenvolvimento de crianças das séries iniciais que apresentam diferentes especificidades educacionais.

Objetivos específicos

- Identificar como se dá a caracterização das denominadas "dificuldades de aprendizagem" do sujeito alvo das intervenções psicoeducacionais em anos iniciais da escolarização;
- Caracterizar os tipos de intervenção em termos de procedimentos, recursos, instrumentos, espaços, abordagens e resultados/expectativas;
- Identificar e analisar as relações entre os profissionais envolvidos no processo de intervenção;
- Refletir sobre as consequências dessa intervenção na aprendizagem e no desenvolvimento escolar desses sujeitos.

CAPÍTULO 3
METODOLOGIA

Este trabalho buscou investigar a temática intervenção psicoeducacional, onde questionamos se a atenção individualizada ao aluno pode garantir a maior eficácia do ensino nos anos iniciais de escolarização. Interagindo com alguns autores acerca da temática e fazendo uma análise da escola, da sala de aula e das relações que nela ocorrem, procuramos relacionar a teoria com o que acontece na prática escolar e, assim, buscarmos a atenção ao aluno e as suas necessidades específicas de forma satisfatória e eficaz. Segundo Coll (2004) citado no primeiro capítulo desta pesquisa, a principal finalidade em identificar estas diferenças individuais está no fato de conseguir ajustar a educação e o ensino às características dos alunos, considerando sua individualidade.

Procurando analisar a problemática relacionada à retirada do aluno de sala de aula como forma de proporcionar-lhe um ensino voltado as suas necessidades individuais, adentramos a realidade escolar para entendermos como que este trabalho ganha forma no dia a dia através da atuação da equipe escolar. Assim buscamos analisar como os profissionais envolvidos no processo de intervenção visualizam as "dificuldades de aprendizagem", como eles intervêm nesses casos, se há uma interação entre esses profissionais e, por fim, as consequências desse trabalho interventivo na aprendizagem e no desenvolvimento dessas crianças no contexto inicial da escolarização.

Os procedimentos adotados para esta investigação obedecem às orientações éticas de pesquisa com humanos, por meio da assinatura dos participantes de termos de consentimento livre e esclarecido para a realização de entrevistas dirigidas. O tema foi apresentado aos participantes que prontamente atenderam ao pedido de relatar suas práticas. O fato de já estar inserida no contexto da instituição através do estágio supervisionado durante o projeto 4 fase 1 e 2, contribuiu significativamente para o processo de investigação.

A escolha do contexto de investigação deste trabalho se deu a partir da experiência de estágio (Projeto 4) que ocorreu na instituição alvo da pesquisa, mas também por interesse pessoal por se tratar da instituição de ensino na qual tive a grata oportunidade de estudar no período do ensino fundamental. Foi através do mapeamento institucional realizado na fase 1 do projeto 4, acima mencionado, que pude conhecer os trabalhos de intervenção realizados pelos profissionais da escola. As observações e as

informações obtidas na realização do mapeamento institucional foram organizadas em um relatório reflexivo, e, a partir dessas reflexões, nasceu a problematização e a vontade de aprofundar os conhecimentos acerca do processo de intervenção pedagógica na escola.

3.1 Contexto de pesquisa

A escola da pesquisa situa-se na região administrativa de Sobradinho, atende a 396 alunos, divididos em oito turmas no período matutino (187 alunos) e oito turmas no período vespertino (209 alunos). É considerada inclusiva e atende a 21 alunos com necessidades educacionais especiais, onde 11 são diagnosticados com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e 10 com Deficiência Mental (DM), hoje denominada Deficiência Intelectual. Esses alunos recebem atendimento especial de uma Pedagoga em uma sala de recursos.

A equipe pedagógica é composta por 44 profissionais, entre eles 16 professores em sala, uma pedagoga na sala de recursos especiais, Orientadora Educacional, Diretora e Vice diretora, secretário, supervisora pedagógica, supervisor administrativo, duas servidoras na cantina da escola, mecanógrafa, cinco servidores responsáveis pela limpeza e conservação da escola, três porteiros e quatro vigilantes.

A maioria dos estudantes atendidos são crianças de classe média e baixa, oriundas das quadras vizinhas à escola e condomínios, havendo também crianças que residem em um assentamento do Movimento Sem Terra (MST) localizado nas proximidades da cidade. Assim esta comunidade tem características diversificadas. Esta é a realidade do contexto de pesquisa.

3.2 Sujeitos da pesquisa

É importante destacar que a pesquisa empírica privilegiou a perspectiva dos profissionais da educação sobre o trabalho de intervenção educaional individualizado realizado em diferentes instâncias com crianças com demandas educacionais específicas. Foram realizadas entrevistas na própria instituição de ensino com os profissionais que estão no centro do trabalho de intervenção, são eles: a Orientadora Educacional; a Pedagoga da sala de recursos; um professor da escola que desenvolve um trabalho voluntário de intervenção e investiga a metodologia de intervenção no

processo de alfabetização, a quem chamaremos aqui de professor pesquisador e, por fim, a professora regente de uma turma de terceiro ano. A seguir, caracterizaremos cada um desses profissionais, sua formação, trajetória geral e na referida instituição, bem como seu interesse pela intervenção.

3.2.1 Orientadora

Profissional formada em Pedagogia com especialização em administração e Orientação educacional e pós-graduada e psicopedagogia. Está há 14 anos na Secretaria de Educação sempre trabalhando como Orientadora Educacional. Na escola atual tem aproximadamente seis anos de atuação. Seu trabalho sempre esteve voltado a mediação entre as famílias, escola e alunos, levando em conta suas áreas de interesse, as dificuldades de aprendizagem e as dificuldades relacionadas ao comportamento dos alunos. Intervém junto a essas dificuldades através de atividades individualizadas e em grupos, trabalho que segundo a mesma, este ano especificamente não ocorreu de forma satisfatória. Engajada com a causa de uma aprendizagem satisfatória e igual para todos, sempre busca realizar trabalhos com os alunos, interagir com os pais e professores e tem um bom relacionamento com a direção para que haja um trabalho em parceria buscando o desenvolvimento satisfatório das demandas escolares.

3.2.2 *Pedagoga da sala de recursos*

Teve formação inicial no magistério e posteriormente em Pedagogia, fez sua pós graduação em Psicopedagogia e está sempre se atualizando através de cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, dando prioridade a área de necessidades especiais. Faz parte do quadro de profissionais da referida instituição há 26 anos, sua preferencia sempre foi a regência em séries de alfabetização. Há quatro anos está em sala de recursos atendendo crianças com deficiência intelectual. Segundo ela, sempre teve um olhar mais atento às crianças com dificuldades em aprender e também com aquelas que iam além das expectativas, realizando trabalhos individualizados para atender as necessidades de cada aluno. Em sua prática adotou o lema “Utilizar o jogo como instrumento educacional e curricular é descobrir uma importante fonte de aprendizagem.” (Diva Maranhão). Assim, todo o seu trabalho está voltado para o aspecto lúdico, meio o qual considera indispensável no processo de sanar as dificuldades de aprendizagem. É totalmente comprometida com seu trabalho e entende as necessidades do seu aluno e assim intervém.

3.2.3 Professor pesquisador

Formado no interior da Bahia pela escola normal, o professor veio para Brasília e assumiu o cargo de regente de turma na zona rural por contrato, posteriormente passou no concurso da Secretaria de Educação e, com isso, graduou-se em Pedagogia, além de especializar-se em administração escolar. Atuando há trinta anos com foco na alfabetização, sempre pesquisando a temática, estas pesquisas fizeram com que o professor elaborasse um método próprio de alfabetização. Na escola atua há seis anos e além de reger sua turma, dá aulas de reforço para alunos não alfabetizados do terceiro ano. Essas intervenções são realizadas no turno vespertino onde os alunos são retirados da sala e os demais do turno matutino vão a escola para receber o reforço.

O professor se disponibiliza a atender os alunos de outras turmas utilizando seu horário de coordenação e também seus dias de folga. Inicia com um grupo composto em média por trinta crianças que vão sendo liberadas quando alcançam o nível de alfabetização satisfatório. Seu trabalho interventivo com esse grupo não abrange o ensino de maneira geral, segundo ele por falta de tempo, porém o seu objetivo que é alfabetizar é anualmente cumprido, sendo que as crianças que chegam ao final do ano não alfabetizadas voltam para a intervenção no ano seguinte. Motivado por uma causa pessoal o professor pesquisador define seu trabalho como sendo de grande importância a esses alunos.

3.2.4 Professora regente de turma

Com a base de formação em magistério, posteriormente fez habilitação em Língua Portuguesa, em 1999 assumiu sua primeira turma na mesma escola em que atualmente trabalha, turma a qual tive a honra de fazer parte. Seu interesse está voltado à linguística com foco na alfabetização. Atua na instituição há muitos anos, passando pela sala de aula e direção. Atualmente é professora regente de uma turma de terceiro ano, turma esta que foi meu lócus de estágio supervisionado na fase 1 do projeto 4. Sempre atenciosa com os alunos, a professora mantém um ambiente de respeito em sala de aula, busca sempre atividades diversificadas para atender as necessidades de cada aluno no todo e de forma individual. O tipo de intervenção que vamos investigar acerca de sua prática é a atenção individual a dois de seus alunos que não estavam alfabetizados como os demais da turma. Além disso, veremos sua impressão acerca das

demais intervenções realizadas por acreditarmos que ela é quem mais pode visualizar os resultados em sala de aula.

3.3 Procedimentos e instrumentos

Foram realizadas entrevistas individuais, que seguiram um roteiro norteador. A escolha de utilização da entrevista reflexiva como instrumento de pesquisa se deu por acreditarmos que esse instrumento melhor se encaixa nas orientações de pesquisa qualitativa. Segundo Szymanski (2010) a entrevista face a face é fundamental para uma situação de interação humana e a intencionalidade do pesquisador ultrapassa a mera busca de informações. Assim, considerando a dimensão psicológica e ética dessa interação, desvela segundo a autora novas possibilidades de compreensão dos fenômenos que se quer investigar, no caso desta pesquisa, as intervenções que ocorrem no ambiente escolar. (SZYMANSKI, 2010).

Narrativas e discursos de quem está imerso na realidade que se pretende investigar é de suma importância para a construção de um trabalho, pois nada como partir da realidade para saber se os conceitos teóricos são possíveis na prática pedagógica diária. Evidenciamos então a fala dos agentes responsáveis pela intervenção e em última instância a visão da professora regente que, recebe esses alunos após esse processo e é capaz de visualizar de forma mais clara os resultados dessa intervenção no espelho das relações desse aluno, comparando as mudanças positivas e/ou negativas no que é pretendido em sala de aula.

As entrevistas foram realizadas na instituição de ensino onde estes profissionais atuam. Foram registradas em áudio, com autorização prévia de todos os entrevistados e posteriormente transcritas. A primeira entrevista foi realizada com a orientadora educacional na sala onde atende os alunos, pais e professores denominada SOE (Sala de Orientação Educacional), durou aproximadamente 35 minutos e abrangeu todos os aspectos do roteiro norteador. A segunda entrevista foi realizada com a professora da sala de recursos e ocorreu em duas partes. O ambiente foi a própria sala de recursos, inclusive com alunos presentes, teve o tempo médio de 56 minutos somando as duas partes. Em terceiro lugar ocorreu a entrevista do professor pesquisador, entre as demais teve a maior duração, 1 hora e 10 minutos, além do tempo em que presenciei a intervenção do professor com o grupo de alunos na biblioteca da escola. Por último e propositalmente nesta posição, entrevistou-se a professora regente de uma das turmas da

escola para assim verificar sua visão geral acerca das intervenções realizadas por todos os demais profissionais.

Os instrumentos utilizados para a realização das entrevistas foram roteiros elaborados através de perguntas-chaves, com o intuito de investigar os processos interventivos realizados na instituição, bem como os instrumentos e recursos utilizados por cada um desses profissionais. O roteiro da professora regente foi diferenciado a fim de retratar sua visão acerca não só de sua intervenção, mas também dos demais trabalhos realizados, já que presencia em sala os resultados dos demais processos interventivos. Os roteiros seguem em anexo.

CAPITULO 4
RESULTADOS E ANÁLISE

A pesquisa é mobilizada pelo problema de como os processos que ocorrem fora de sala de aula podem interferir no aprendizado dos alunos das séries iniciais. Para tanto o trabalho direcionou-se a pesquisar os diferentes processos de intervenção e entender como os profissionais o conduzem. Escolheu-se adentrar ao ambiente escolar, local onde estes processos podem ser notados com mais ênfase. Assim, através de entrevistas com os profissionais da educação que estão no centro do trabalho interventivo (vide roteiros nos anexos 3 e 4), procuramos testar a premissa da eficácia desse tipo de atendimento, reforço, apoio no desenvolvimento dessas crianças.

O presente capítulo está organizado em tópicos de análise, que seguem os objetivos específicos. A análise de cada um desses tópicos vem acompanhada de uma visão individual da fala de cada profissional. Logo em seguida através de partes do que dizem os entrevistados aprofundamos essa visão e por último, uma representação dessa análise está representada através de um diagrama. O diagrama por sua vez, está expresso através de palavras-chave e de sentenças os pontos mais marcantes acerca do posicionamento de cada sujeito, com o intuito de aprofundar o que está sendo investigado no tópico.

4.1 Caracterização das denominadas “dificuldades de aprendizagem” do sujeito alvo das intervenções psicoeducacionais em anos iniciais da escolarização

Iniciaremos nossa análise visualizando como os profissionais participantes da pesquisa, que estão intrinsicamente envolvidos no processo de intervenção, definem as “dificuldades de aprendizagem”. Consideraremos neste ponto suas experiências voltadas ao processo interventivo. Cada profissional tem seu próprio entendimento acerca do que é dificuldade de aprendizagem, variando de acordo com o trabalho que realiza. De forma geral, estas visões encontram pontos convergentes, o que veremos a seguir.

4.1.1 Sujeito 1 - Orientadora

A Orientadora entende que o aluno com dificuldade de aprendizagem é aquele que não consegue assimilar os conteúdos transmitidos, pois de forma geral, a maioria das crianças consegue acompanhar o processo. Em alguns casos, há crianças que, mesmo que o conteúdo esteja sendo trabalhado diariamente, não fazem essa ligação com o que ocorreu nos dias anteriores. Ela cita o exemplo de uma música que está sendo ensinada há alguns dias pela professora. Enquanto a maior parte da turma já aprendeu toda a letra, há aqueles alunos que não lembram nem mesmo o nome da canção. Observemos sua fala:

> Agora você me pegou. A criança que **não consegue assimilar** o que você está ensinando, para mim é isso, seria a assimilação do que você está ensinando. Por exemplo, você tá cantando uma música e tem duas ou três crianças que não conseguem nem o refrão e nem dizer o nome da música que a professora está cantando durante a semana. **Diferente do quantitativo** que já vai, canta a música, então eu vejo a dificuldade de aprendizagem assim.

Podemos notar no seu discurso que sua visão cerca da aprendizagem utiliza-se de um comparativo, onde a dificuldade seria o comportamento de não assimilação, pois a aprendizagem típica decorre de maneira natural, citando que esta naturalidade está presente no maior número quantitativo.

4.1.2 Sujeito 2 - Professor Pesquisador

Para o professor pesquisador a dificuldade de aprendizagem está nos alunos com grau avançado de deficiência intelectual. Justifica seu entendimento dizendo que toda criança que não faz parte desse quadro pode ser alfabetizada e é capaz de aprender. Segundo sua visão alguns alunos aprendem de forma natural e outros demandam uma atenção maior. De acordo com sua experiência na escola, o professor chegou à conclusão de que, independente da criança ser diagnosticada com algum tipo de déficit, ela tem capacidade para se alfabetizar. Ilustra essa possibilidade citando o exemplo da criança que aprendeu a andar e a falar logo, também tem capacidade para ler e escrever. Ela apenas tem um tempo curto para aprender isso, pois fala e anda o tempo todo e não lê e escreve com a mesma frequência. Segue seu discurso:

> Eu não uso termo nenhum, para mim a criança é um ser que tem necessidades, todas tem necessidades. Aqui a necessidade dela é ser alfabetizada. Alfabetizar significa um passo no desenvolvimento dela,

> na autonomia. Ela sendo detentora do poder de ler e escrever ela ganha autonomia, ganha independência, é como andar. Quando ela começa andar atinge determinada autonomia, aprende a falar se ganha autonomia de comunicação e o ler e escrever é um outro nível de autonomia. (...) Por que às vezes a criança sendo diagnosticada com **o déficit não significa que ela seja incapaz** de ser alfabetizada, por que se ela aprendeu a andar, se ela aprendeu a falar, por que aprender a falar é adquirir um idioma, a complexidade de um idioma, então ler é apenas uma pequena parcela do idioma. (...) tem crianças que aprendem a ler de forma natural, outras precisam mais de intensidade na relação sujeito e objeto.

Tudo isso segundo sua análise, torna o processo de aprendizagem um pouco mais delicado, demandando uma atenção maior para estas dificuldades. Cita Piaget para justificar seu posicionamento dizendo que "Piaget coloca isso, é aquela relação entre sujeito e objeto que se dá a aprendizagem, o tempo que ela teve para aprender o idioma é muito grande, então ela está em contato com o objeto que é a língua, muito tempo e ela aprende". Considera que se ela é capaz de aprender um idioma que tem sua complexidade, suas faculdades intelectuais estão preservadas, e por isso ler e escrever é apenas mais um passo e que para isso é preciso adequar a aprendizagem.

4.1.3 Sujeito 3 - Pedagoga da sala de recursos

No caso específico da pedagoga da sala de recursos, a dificuldade de aprendizagem que ela lida é relacionada a uma deficiência comprovada e, por isso, sua perspectiva é que há muita variabilidade, as dificuldades podem ser diversas. Ela define dificuldade como tudo aquilo que precisa de um esforço maior. No caso dos alunos com deficiência, eles possuem dificuldades e enfrentam barreiras diárias.

> Olha depois de tanto tempo de estrada a gente nem sabe mais. O que é uma dificuldade? É aquilo que eu vou **vencer precisando de mais esforço**, (...) a aprendizagem no sentido de escola, costuma ser vista muito acerca do cognitivo e da questão da aprendizagem, (...) a dificuldade para os meus alunos, por exemplo, é difícil mensurar (...) **porque às vezes a dificuldade para o meu aluno é escutar o que o professor está pedindo e responder o que o professor quer** (...). Então a dificuldade de aprendizagem, o olhar e o foco é diferente quando você está em sala de recurso.

Menciona que a dificuldade maior do seu aluno pode estar em se sentir parte da turma. Por exemplo, quando um professor dá um comando, muitas vezes ele não segue, talvez por não sentir que o professor quando fala para a turma toda, se dirige também para ele. O termo dificuldade, no caso do atendimento das crianças com deficiência

intelectual, é aquele esforço específico que a criança precisa fazer de acordo com inúmeras questões.

4.1.4 Sujeito 4 - Professora regente

A professora, em sua longa narrativa, destaca três questões principais na dificuldade de aprendizagem: a dificuldade em "lembrar" o que acabou de ouvir ou estudar; a falta de atenção (em relação à uma diversidade de ações) e dificuldade por outros fatores alheios ao meio, talvez se referindo a fatores internos. O ponto mais destacado foi o da falta de atenção, fator marcante na dificuldade de aprendizagem. Acredita que a família também deixa a desejar no auxilio a esse aluno que não tem um padrão a seguir, especialmente quanto à rotina e organização básica de materiais a levar na escola, de disciplina com relação ao trabalho escolar. Para ela, se houvesse uma parceria maior entre a família e a escola, o processo de aprendizagem seria facilitado, pois onde há organização e orientação o trabalho se torna mais eficaz.

> Eu considero como dificuldade de aprendizagem aquele aluno que, mesmo com várias explicações, com várias atividades em cima daquilo, uma hora ou outra ele chega para você e **não lembra** de nada que foi colocado. (...) **A desatenção** é outra dificuldade que eu acho que influencia na aprendizagem também (...). Por outro lado também tem aquele aluno que tem **dificuldade, mas não é influenciado** pelo meio.

Descreve que em sala há uma falta de motivação para a organização do material e que isso atrapalha muito mais do que quando a criança possui uma dificuldade diagnosticada. Seu trabalho é inviabilizado quando o aluno não leva o material necessário, quando não realiza as atividades enviadas para casa e isso se deve, em grande parte, à falta de participação dos pais. Neste ano, tem notado uma total falta de interesse dos alunos com os estudos, onde aparentemente o sentido de escola perdeu seu valor e tornou-se um lugar só de brincadeiras, o que não observava com tanta intensidade nas turmas dos anos anteriores.

Análise:

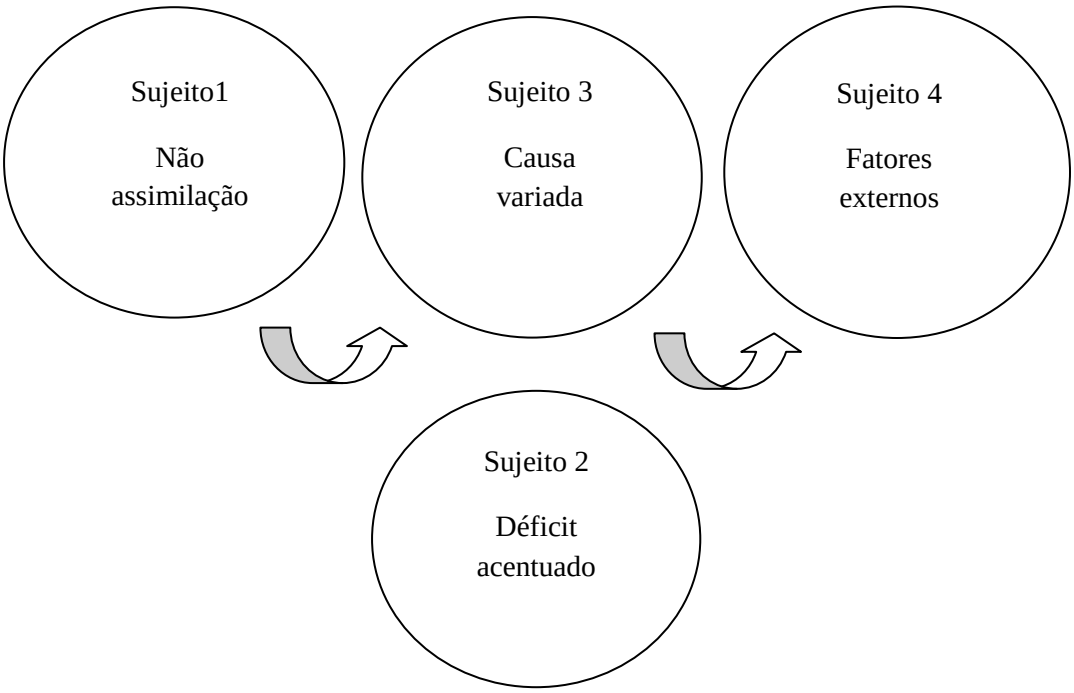
De forma geral, as ideias de todos os participantes da pesquisa interagem e complementam-se. Um dos conceitos de dificuldade mais abrangente é a da pedagoga da sala de recursos, talvez por lidar com a dificuldade que ocorre de maneira mais acentuada devido às especificidades dos diferentes níveis de deficiência intelectual. Encontramos tanto na fala do professor pesquisador, quanto na da orientadora, a visão de que para a maioria dos alunos o processo de aprendizagem ocorre de maneira natural e quando isso não ocorre, caracteriza-se a dificuldade de aprendizagem. Já a professora regente enfatiza os fatores externos (desorganização e falta de apoio e atenção da família) como os agentes causadores da dificuldade.

Sem grandes divergências, a experiência de cada profissional com o trabalho interventivo contribuiu para a construção de um significado relativamente compartilhado acerca desse conceito.

Retomamos a fala de Silva (2006) que consegue relacionar todos os aspectos da dificuldade de aprendizagem da criança. Estes aspectos podem ser biológicos, presente no discurso do professor pesquisador; cognitivo; afetivo, que podemos notar na fala da orientadora e da professora regente; social, também citado pela professora regente; e pedagógico, inerente a todas as perspectivas citadas. Assim o trabalho interventivo deve buscar, em primeira instância, abranger todos estes aspectos, pois só assim o aluno será visto como um todo que necessita de cuidados pedagógicos voltados às suas necessidades sejam elas quais forem.

Segue a figura:

Figura 1: Dificuldades de aprendizagem.



A figura busca através de palavras-chave representar o entendimento de cada professor acerca do termo dificuldade de aprendizagem. Verifica-se que no caso de todos estes profissionais o diagnóstico não é fator essencial quando se fala de dificuldade. A visão do professor, apesar de abranger os conceitos inerentes a fala das demais profissionais, encontra-se disposta separadamente justamente por trazer o diagnóstico de déficit avançado como causa única do não aprendizado. Segundo ele, todos os alunos têm suas dificuldades e que em alguns casos até as crianças diagnosticadas são capazes de aprender, a não ser nos casos onde a deficiência intelectual esteja em um grau mais acentuado.

4.2 Tipos de intervenção em termos de procedimentos, recursos, instrumentos, espaços, abordagens e resultados/expectativas

No caso deste objetivo a intenção era a de conhecer como se dá o processo interventivo de cada um dos profissionais pesquisados. Quais recursos e instrumentos consideram favoráveis para a realização da intervenção, e como os utilizam. De forma geral, identificar a ação no todo. Por fim, ter uma ideia dos resultados e expectativas no

decorrer e após o processo interventivo. Utilizaremos a fala de cada um para definir seu trabalho.

4.2.1 Sujeito 1 - Orientadora

A intervenção que a orientadora realiza, tem como alvo os alunos considerados com dificuldades pelos professores. Através do conselho de classe do inicio do ano, professores e orientadora entram em acordo sobre os alunos que precisarão de atendimento. Ela separa os alunos selecionados em grupos e os atende no SOE e na sala de informática, embora também faça atendimento individual quando necessário. Pois, mesmo que faça as atividades de forma coletiva, ela procura atender as dificuldades individualmente. Utiliza os computadores como instrumentos no processo de intervenção. Além disso, se preocupa em procurar novos instrumentos de acordo com a necessidade individual do aluno. Desenvolve essas atividades individualizadas através de jogos. Procura sempre envolver a família neste processo enviando tarefas que devem ser realizadas em conjunto família-escola.

Seu objetivo principal é o avanço dos alunos que estão em intervenção, e esta também é sua maior expectativa, a fim de que eles alunos possam acompanhar sua turma. Segundo ela, de maneira geral, a maioria dos alunos avança, mas em alguns casos é preciso fazer encaminhamentos para o neurologista com o intuito de descobrir o real motivo do não avanço.

> Dessa falação que os professores fazem no conselho de classe, eu faço um levantamento dos casos mais gritantes e faço um trabalho com eles. Trago, faço grupinhos, trago para o SOE ou para a sala de informática nos computadores. (...) Ai eu levo faço esse trabalho com as dificuldades de aprendizagem mesmo, que seria a **intervenção na aprendizagem.** E às vezes até **no comportamento** também, seriam dois grupos diferentes né. (...) quando a gente percebe que a acriança não está conseguindo a gente faz outros encaminhamentos também, quando a gente tá atendendo e percebe que no terceiro, quinto encontro ele não retém: Não então pera ai! A gente faz esse encaminhamento e vai fazer outras investigações, porque ele não está conseguindo aprender? Dai a gente encaminha para o neurologista para saber se é um DEPAQUE, se é um défice de atenção.

Sua motivação é pessoal, podemos notar que ela realmente gosta do que faz e se preocupa em auxiliar os professores mesmo que segundo ela, eles não reconheçam que o avanço daquele aluno, seja nas dificuldades conteudistas ou comportamentais, se deu em parte por sua intervenção. Não esconde o desejo de realizar este trabalho de forma

mais efetiva, pois segundo ela este ano não foi possível atender os alunos da forma adequada por falta de apoio.

4.2.2 Sujeito 2 - Professor Pesquisador

O professor além de atuar em sala de aula realiza um trabalho interventivo com os alunos do 3º ano que apresentam um déficit na parte de alfabetização. Seleciona os alunos através do teste diagnóstico da alfabetização. Seu objetivo principal (e diria quase único) é a alfabetização. Esses alunos são reunidos em uma turma de reforço que inicialmente é composta por aproximadamente trinta alunos. Sua intervenção dura o ano todo, sendo que os alunos que são identificados alfabetizados, ou que para o professor já são capazes de acompanhar a turma a qual fazem parte vão sendo liberados do reforço.

Este processo ocorre no período vespertino, horário de coordenação do professor, onde as crianças do mesmo turno são retiradas de sala por uma hora e os alunos do turno matutino retornam a escola por mais um período.

O espaço onde acontece o reforço varia de acordo com o número de alunos que estão em intervenção. Inicialmente, como são muitos alunos, o professor realiza as atividades em uma sala de aula, aproveitando o horário em que o professor desta sala está realizando atividades fora. Em um segundo momento, quando o número de crianças é reduzido, as atividades passam a ser realizadas na biblioteca.

Acerca dos recursos, o professor desenvolveu um método próprio de alfabetização que denomina método integral, cujo objetivo é atender todas as necessidades do aluno. Este modelo segue dois pontos básicos, a valorização do visual e do auditivo. Em seu método o alfabeto é superdimensionado e em alguns momentos ele utiliza a caixa de som. O método é muito abrangente e não há possibilidade de apresentá-lo na íntegra, pois este também não é o objetivo da pesquisa em questão.

> Bom tem dois tipos de intervenção que eu faço aqui. Na minha sala a intervenção ocorre **no momento exato que ocorre o problema**, (...) Com relação à escola é uma coisa mais pessoal, eu percebo um déficit de alfabetização (...) eu tiro uma hora e pego os alunos. (...) E difícil para o professor dar aula pra sua turma e dar uma aula especial para três, quatro alunos que não sabem ler. Ele pode dar um exercício, mas ele não vai dar a atenção ideal, ele não vai estar integralmente comprometido com esses alunos. Ele vai estar comprometido com o terceiro ano, com as atividades da turma, com o conteúdo que ele tem que vencer, com as atividades e é ai onde eu entro. (...) A aprendizagem não se dá por etapa, eu não vou trabalhar um processo hoje outro amanhã, a chave do método é você conciliar as dimensões

> simultaneamente e, na medida em que eles vão atingindo um nível de leitura e escrita satisfatório, e que vão conseguindo **acompanhar as atividades de sala de aula,** eles são dispensados do reforço.

Seu objetivo é a alfabetização desses alunos, tornando-o autônomo para acompanhar as atividades de sala. Não está ligado aos aspectos aprofundados do processo, ele mesmo define seu processo interventivo como mecânico. Podemos perceber na sua fala que a motivação para a realização deste trabalho é pessoal, iniciativa do professor que tem uma característica investigativa. Vale ressaltar o caráter voluntário dessa intervenção.

4.2.3 Sujeito 3 - Pedagoga da sala de recursos

A professora realiza um trabalho com as crianças diagnosticadas com deficiência intelectual, este trabalho é realizado na sala de recurso. O objetivo é apoiar estas crianças, para que o trabalho realizado em sala de aula aconteça de forma eficaz. Através de uma metodologia totalmente lúdica, a pedagoga desenvolve seu trabalho procurando sempre atender as necessidades individuais de cada aluno. Estes alunos podem ser atendidos individualmente ou em grupos e o espaço utilizado varia de acordo com a dificuldade trabalhada naquele momento.

> Sempre tive aquele olhar mais cuidadoso com aquele aluno que apresenta dificuldades, como olhar mais atento com aquele aluno além das expectativas. (...) Então na minha sala de recursos eu trabalho basicamente jogos. Quais os jogos? O que for preciso para a criança começar. (...) sempre buscando alternativas para fazer prazeroso aquilo que aluno precisa para aprender. Há uma característica bem forte com os alunos que eu atendo, a maioria não está alfabetizada ainda, mas o foco não é a alfabetização, mas preparar para alfabetização. É procurar sanar aquelas dificuldades que eles têm para que eles possam na sala de aula junto como professor, alcançar o que é previsto para eles.
>
> Então a minha linha de trabalho é aquela intervenção no lúdico com certeza e sempre, (...). Ainda que haja momentos de trabalho em grupo, tem aquele momento individual com aluno, até mesmo porque minha turma permite que eu faça isso. (...) todos os dias os meninos tem uma rotina de trabalho com psicomotricidade, um trabalho de coordenação psicomotora, um trabalho especifico com a defasagem dele, (...)
>
> O planejamento da intervenção se dá olhando o histórico do aluno. Eles tem um planejamento individualizado. O objetivo maior é que ele se sinta incluído na sala de aula, (...). Então o objetivo é que ele tenha autonomia, que ele tenha como acompanhar, mesmo que ele não dê

> conta do conteúdo que o professor passa em sala de aula, ele acompanhar a rotina escolar, dentro daquilo que ele consegue. (...) Este é o objetivo maior, que ele não se sinta um peixe fora d'água.

A profissional está totalmente envolvida com a prática inclusiva, notamos isso na forma satisfatória em que caracteriza o seu trabalho com o fim de proporcionar ao aluno autonomia. Lida diariamente com desafios que o diagnóstico desses alunos lhes impõe. Apesar disso, não vê no quadro clínico dessa criança motivos para desistir dos seus objetivos.

4.2.4 Sujeito 4 - Professora regente

A professora descreve que apesar de sua turma não possuir nenhum aluno diagnosticado este ano, existem duas crianças que tem dificuldade de aprendizagem seríssimas. Eles não estavam alfabetizados e o restante da turma já estava em um nível mais avançado. A principio, os dois foram colocados como parceiros e a professora começou a intervir na dificuldade de escrita e de leitura deles dentro de sala de aula. Procurando sempre não exclui-los das demais atividades da turma, a professora busca através de atividades diferenciadas fazer com que eles avançassem. Utiliza a dinâmica de sala de aula para integrar estes alunos, propondo atividades com os demais alunos, onde eles trabalhem em sistema de parceria.

Não segue uma linha metodológica única, buscando sempre direcionar as atividades para as dificuldades desses alunos. Sempre acompanha o processo de perto e de acordo com o avanço das crianças as atividades vão ganhando um nível maior de dificuldade, pois a professora considera necessário modificar as atividades para o avanço desses alunos. O objetivo no caso específico dessa intervenção é a alfabetização desses dois alunos, mas também inclui-los na dinâmica da turma para que eles se sintam parte do todo.

> Eu tenho dois alunos com dificuldades de aprendizagem seríssimas, não estavam alfabetizados. (...) A principio, no inicio do ano eles dois foram parceiros, e eu fiz o trabalho efetivo com eles de alfabetização, escrita, língua, letra, fonema, som, conhecimento de todo o alfabeto, ai sim começou a junção silábica. Não tem uma linha só que eu sigo não, já fui para o fônico com eles, já fui pra parte de sílabas mesmo, para parte de palavras, de formação de frase, (...). Então o que aconteceu depois no segundo bimestre, mais ou menos, quando eles já estavam nesse processo de quase alfabetizados, fui fazendo outros tipos de parcerias com eles, (...) então, por exemplo, em alguns momentos eu coloquei alunos que tinham mais facilidade em matemática pra sentar com eles e naquele processo ali eles foram influenciados também, (...).

> Foi mais essa intervenção mesmo, e as atividades também, que todas foram diferenciadas, as atividades deles eram mais simples que a dos outros alunos, eu evitava muito de cópia no quadro com eles, então eu consegui alguns livros de segundo ano que eles tem e podem ser consumíveis, então eles já não precisavam deste tempo para copiar, (...) e todas as atividades também eram direcionadas para a dificuldade deles, (...) e ai surtiu efeito por que eles se alfabetizaram, eu acho que ali foi proveitosa a intervenção. (...) Esse ano graças a Deus, nós tivemos os objetivos alcançados, não que os dois serão aprovados, por que a gente ainda está fechando o diagnostico deles, fechando as dificuldades, vendo se eles conseguiram sanar, (...) então a expectativa eu acho que foi alcançada, eles estão lendo, ainda com alguma dificuldade, (...) a minha expectativa era essa, chegar ao fim do ano com os dois lendo e escrevendo, e eu consegui, foi eficaz.

Além desse atendimento individualizado a professora citou outro tipo de intervenção que ocorre entre turma denominada rodízio. Este processo tem como objetivo reunir os alunos de acordo com seu nível de alfabetização para um trabalho mais centrado nas dificuldades. Tanto no rodízio quanto na intervenção individual, a professora notou um progresso dessas crianças, apesar de ainda apresentarem algumas dificuldades. No caso dessa intervenção o que chama atenção é o olhar atento da professora a esses alunos com dificuldade, pois apesar de realizar a intervenção inerente ao ato educacional ainda encontra tempo para atender as demandas individuais dessas crianças.

Análise:

No caso das intervenções realizadas na escola, notamos que em todos os casos o objetivo está ligado à alfabetização dos alunos. No caso específico da pedagoga da sala de recursos, o fim não é a alfabetização em si, mas a busca de meios que facilitem esse processo. Já para o professor pesquisador o objetivo é a alfabetização em si e não os demais processos que se relacionam a ela, como por exemplo, a interpretação de texto. A professora regente também busca a alfabetização, mas de forma completa, envolvendo todos os processos, o que se opõe ao objetivo do professor. A orientadora busca em seu projeto interventivo ligar seus objetivos de alfabetização a parte comportamental enfatizando a relação com a família suporte para a eficácia do seu atendimento.

Encontramos pontos divergentes especialmente no tocante as abordagens e recursos. Vale ressaltar que todos os trabalhos têm sua importância para o desenvolvimento desses alunos, buscando sempre meios e recursos adequados para

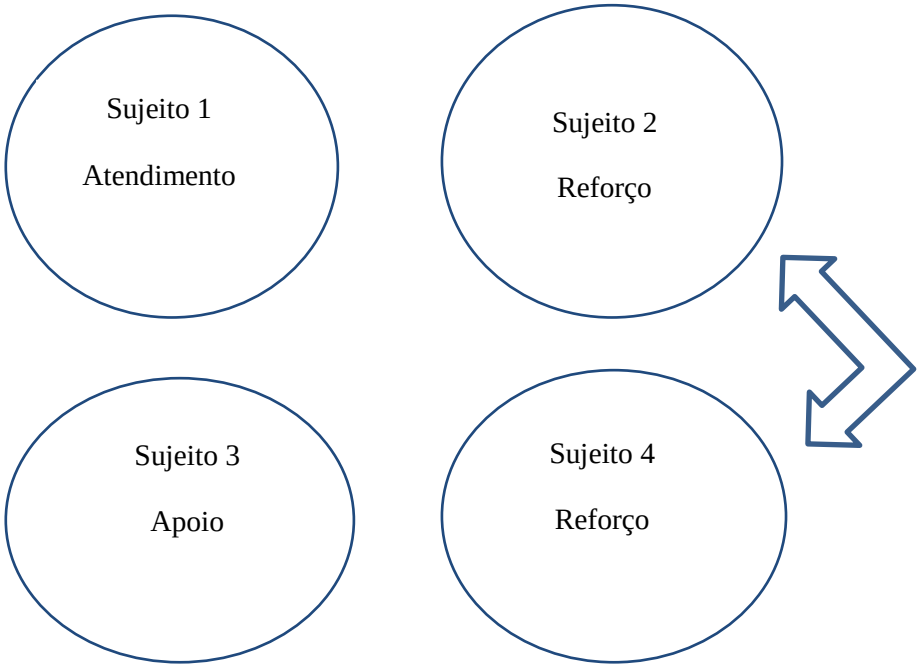
sanar as dificuldades dos mesmos. Todos os profissionais estão comprometidos com o seu trabalho e a motivação pessoal é um ponto que podemos destacar. Apesar disso não há uma interação entre esses projetos, falaremos mais sobre este ponto no tópico seguinte.

Se retornarmos ao segundo capítulo, veremos que as estratégias citadas por Coll (2004) podem ser visualizadas nos processos interventivos investigados. As intervenções estão mais ligadas a estratégia de adaptação, que busca compreender as características individuais dos alunos buscando ajustar o ensino as suas características individuais. A finalidade em todos os casos era a de que a ação educacional ocorresse de forma eficaz, sem exceções e sem restrições, como entende Coll (2004).

Colello (2011) pode ser utilizada para descrever a prática educacional presente na ação desses profissionais. Todos visualizam o aluno como um ser concreto e que demanda atividades flexíveis e variáveis de acordo com sua necessidade. Apesar dos processos interventivos acontecerem isoladamente, há em geral uma preocupação com essas características individuais, o que leva ao planejamento do trabalho de acordo com o avanço desses alunos.

Na fala da professora regente notamos que uma das estratégias utilizadas por ela é a de dispor estes alunos inicialmente como parceiros e posteriormente com os demais da sala, o que ela denomina sistema de parceria. Considera as experiências positivas dos demais alunos importantes para o crescimento dos alunos em intervenção. Fundamentamos sua fala na descrição do Dr. Larry Brendtro, no segundo capítulo desta pesquisa, que desenvolveu um procedimento que versa uma cultura positiva de pares. Tanto para Brendtro, como para a professora este modelo é capaz de promover um sentimento de pertença nesses alunos. Este método também se adequa a uma possível explicação dos benefícios do denominado rodízio, citado por três dos sujeitos da entrevista como possíveis modelos de intervenção. (BÄUML 2006)

Figura 2: Tipos de intervenção



A figura acima tem como objetivo, representar como cada um dos sujeitos nomeia sua intervenção, definindo-a de acordo com o trabalho que realiza com as crianças atendidas. Retiramos da fala de cada sujeito o termo mais utilizado em seu discurso para representar seu projeto. Os professores (pesquisador e regente) denominam seu processo interventivo como reforço, a orientadora como atendimento e por fim, a pedagoga da sala de recursos denomina de apoio.

4.3 A relações entre os profissionais envolvidos no processo de intervenção

Neste ponto da pesquisa a intenção era a de investigar se havia interação entre os profissionais que realizam a intervenção, bem como apoio da instituição para que este trabalho aconteça. Os trabalhos descritos no tópico anterior ocorrem de maneira isolada e quando há uma interação entre estes profissionais esta se dá de maneira muito superficial. Quanto ao porque desta distinção entre processos, verificaremos na fala desses atores que há uma divergência quanto aos procedimentos adotados, mesmo que o fim seja o mesmo, a alfabetização. É somente na fala da pedagoga e da orientadora que notamos um envolvimento com o professor dos alunos que atendem.

Verificamos na fala da professora regente que há um ar de não aceitação em relação ao método do professor pesquisador. Esta não adesão ao método é justificada pela professora regente, o que veremos mais a frente. Quanto a participação da direção da escola nesses processos, todos os participantes da pesquisa foram unânimes em afirmar a total falta de envolvimento desses profissionais com a questão dos trabalhos extraclasse.

Através da pesquisa notou-se que esta não participação da direção é decorrência de um relacionamento não tão efetivo com os professores. Não há uma troca de informações e objetivos, sendo assim, também não há uma participação da direção nos projetos, um dos motivos percebidos e que pode explicar este afastamento, está no fato da diretora e vice-diretora terem sido enviadas pelo governo após um conturbado processo de eleição, que fracassou.

4.3.1 Sujeito 1 - Orientadora

Podemos perceber na fala da orientadora que não há apoio por parte da direção da escola e por isso este ano não foi possível a realização efetiva do seu projeto interventivo. Com os professores há uma parceria, segundo ela são eles que dão um retorno acerca dos avanços que notam em sala de aula. Em seu depoimento podemos notar que, apesar dos professores visualizarem o avanço, não reconhecem que o progresso possa ter ocorrido devido à intervenção realizada fora de sala de aula.

> Geralmente não há uma parceria, geralmente é o SOE sozinho. Agora que a pedagoga chegou e ela quer realmente fazer essa parceria, mas esse ano nós temos casos para serem avaliados de dois anos, então ela está sobrecarregadíssima e eu estou ajudando nesse sentido, para acelerar o processo porque o ano que vem nós queremos fazer realmente essa parceria, essa é a intenção já que esse ano na escola não aconteceu. (...) Aconteceu assim das, no acompanhamento dos rodízios que aconteceram e estão acontecendo à tarde, fora os encaminhamentos quando a gente percebe, mas o SOE atuar como atuou no ano passado e nos anos anteriores não aconteceu. Tentamos no início do ano, nós fizemos a relação eu a vice diretora, pegamos as crianças e cada dia uma pegava, (...) duas semanas funcionaram, mas ai faltava professor a supervisora tinha que entrar, (...) então eu pensei, não vou assumir isso sozinha não, então é bom a gente parar por aqui, para fazer um bom trabalho quando chegar o pessoal que está faltando. Não chegou ai não deu continuidade, mas que foi tentado foi, mas eu não iria assumir novamente sozinha. É uma demanda muito grande.

A escola estava sem Pedagoga em sua equipe e só consegui completar o quadro este ano. Por este motivo, há muito trabalho acumulado e elas estão dando prioridade para a realização dessas atividades, mas já há uma perspectiva de parceria entre a orientadora e a pedagoga para que o projeto de intervenção ocorra no próximo ano letivo.

4.3.2 Sujeito 2 - Professor Pesquisador

O professor também cita o não apoio por parte da instituição, mas segundo ele apesar disso, não inviabilizam o processo. Com relação aos outros professores ele diz que tentou uma parceria por acreditar que eles estão mais ligados aos alunos, porem não houve sucesso. As professoras iniciaram o ano participando e logo depois desistiram, segundo o professor por motivos que ele desconhece.

> Ano passado que eu fiz essa exigência que elas (as professoras) participassem comigo no processo, como eram quatro professora elas fariam o rodizio e ficaria uma por semana. Esse ano não aconteceu, ninguém quis participar, mas eu não poderia deixar de fazer. A gente já tem o habito e se não tiver isso não teria mais nenhuma atividade para as crianças, é uma questão de responsabilidade minha. (...) Tanto que no ano passado eu dava aula para o segundo ano em um horário e para o terceiro em outro, (...) mas, esse ano ficou inviável e eu tive que priorizar o terceiro, (...). Então eu demonstro na escola a experiência e os resultados, eu faço estatística com os resultados, elas veem o resultado nos alunos que vão sendo liberados, os alunos são delas e mesmo assim não tem interesse (risos), e eu só não largo por conta dos alunos. Com relação à instituição não há nenhuma (parceria), pelo menos não atrapalha, nenhum apoio, mas pelo menos não atrapalha.

Percebemos que há certa crítica do professor acerca desta não cooperação, pois acredita que se houvesse uma parceria o trabalho seria muito mais efetivo e de contínuo, já que os reflexos são melhor visualizados em sala de aula.

4.3.3 Sujeito 3 Pedagoga da sala de recursos

No discurso da pedagoga, verificamos que não há por parte da escola orientações para a realização de seu atendimento. Segundo ela as orientações norteadoras de sua prática veem da regional de ensino que repassa as diretrizes para a realização desse tipo de intervenção. Cita que em alguns casos há uma troca com os demais profissionais que atuam com esse aluno como neurologista, psicólogo, orientadora e etc. Com os

professores há uma parceria, pois os alunos encontram suas maiores dificuldades em sala de aula, portanto há sim uma parceria professor regente e pedagoga, a fim de juntarem esforços para a eficácia do atendimento.

> Não é da escola, nós temos as orientações da regional de ensino, nossa coordenação pedagógica é com a regional de ensino e lá a gente pega as diretrizes dessas intervenções, (...). Na sala de recursos atua o professor da sala de recursos com o atendimento especializado. Mas, para o aluno chegar à sala de recursos ele passou pelo pedagogo, pelo psicólogo, muitos passaram pelo neurologista, alguns por psiquiatras, então esses são os profissionais envolvidos no atendimento em sala de recursos. Digamos assim, a última etapa é a sala de recurso. Então na sala de recursos o envolvimento com esses profissionais continua quando temos que fazer um estudo de caso, uma reavaliação desse aluno ai novamente a gente solicita esse pessoal. A parceria com o professor existe sim, sempre. Por que os alunos tem o direito da adequação curricular, que é quando você pega o currículo da Secretaria de Educação e diz: Não esse aluno por ser aluno com deficiência, por que a sala de recursos atende alunos com deficiência, no caso aqui intelectual, não se deve esperar dele o mesmo rendimento e faz a adequação curricular. E há parceria assim, com a direção da escola, com o coordenador quando tem na escola (pois a escola não possui), na hora da adequação curricular e a parceria com a regente também nessa hora e com o que a gente chama como "troca de figurinhas": E ai está dando resultado, resolveu, não resolveu? Ou então o professor diz: Olha eu tenho que trabalhar esse conteúdo e eu não estou conseguindo fazer com que esse aluno entenda. Trás para cá que a gente vai buscar formas dele aprender, mas lembrando que, enfatizando até, que a sala de recursos não é aula de reforço. Esse não é o objetivo. Se a criança não sabe quanto é dois mais dois, ele não vai ver aqui quanto é dois mais dois, a gente vai usar maneira e formas lúdicas, diferenciadas, é importante focar isso a intervenção da sala de recursos tem que ser diferenciada da intervenção sala do professor. Se o professor (...). Sempre em parceria, mesmo no nível mais avançado. Não digo que é impossível não, mas é bem difícil trabalhar.

Em sua visão, o professor é responsável por visualizar os resultados da intervenção no dia a dia da sala de aula e repassa-los para a pedagoga que planeja as atividades interventivas em cima dos avanços (ou não avanços) daquela criança. É o professor também que situa a orientadora quanto aos conteúdos que estão sendo trabalhados para agirem em conjunto. Considera essa parceria difícil, mas não impossível. Este dentre os quatro, foi o discurso que mais citou parcerias, apesar de não haver uma ligação institucional.

4.3.4 Sujeito 4 – Professora regente

A organização da intervenção se deu por iniciativa da professora, no caso específico do rodízio houve uma parceria com os demais professores da escola, mas não houve um apoio da instituição em si. Prolongamos um pouco mais o seu discurso, pois verificaremos através de seu discurso as interações (ou não) desses projetos, bem como segundo sua análise os motivos que levam a estes fins.

> Na época do rodízio teve uma ligação bem legal pedagógica, que nós fizemos o rodizio 2° e 3° anos juntos né, então, os professores envolvidos neste processo, que eram os professores de 2° e 3° anos, eles estavam, bem confiantes e entregues a este processo, a este período de rodízio, então foi bem bacana. Porém este não a gente não teve coordenador na escola, (...) o trabalho foi feito por nós mesmos na parte pedagógica, (...) fomos nós mesmos (os professores) que pensamos, esquematizamos, separamos os alunos, e aplicamos todo o processo. Assim como as atividades, que foram em conjunto mesmo, foram decididas em conjunto, por exemplo, eu fiquei com uma turma eu não decidia o que iria ser feito, nós todos sentamos e arrumamos esse processo.
>
> O do professor pesquisador, a intervenção dele é uma intervenção particular, vou colocar assim, por que a gente não faz parte desse processo dele. (...) Tanto é que os nossos alunos não se adaptaram, talvez até por isso né, a gente tem uma certa dificuldade mesmo de sentar com ele, porque ele já tem definido o que que é, a gente às vezes quer colocar alguma coisa e nem sempre tem abertura, por que já está fechadinho lá como é processo dele. (...)
>
> Em relação a orientação é bem tranquilo, porque não tem essa limitação, tudo que a gente coloca para ela (a orientadora) é muito bem aceito e a gente consegue esse contato e esse feedback do aluno. Em relação aos outros professores também foi bem tranquilo. (...) Da sala de recursos não, por que ela só atende os alunos diagnosticados e eles não são. Da orientadora é um processo bem produtivo por que ela faz uma ligação entre a família, então como está sendo trabalhada essa intervenção também em casa e passa isso pra gente, então eu acho legal por que a gente consegue perceber algumas falhas que tem em casa e que é refletido diretamente em sala de aula. E outro que é o interesse dos pais que também é percebido em sala de aula.
>
> Em relação ao professor pesquisador, eu não posso te falar por que é como eu te falei, os meus alunos não se adaptaram ao processo e a gente também não participa desse processo. Nem de criação, nem construção e nem de aplicação. Um dos meus alunos ficou com ele em torno de 15 dias, o menino e a minha aluna que era pré-silábica ficou em torno de um mês só, se chegou a isso tudo porque eu acho que nem chegou a isso tudo. Da instituição não há um apoio, por enquanto não.

Vale ressaltar que estas são as impressões da professora acerca da relação dos profissionais envolvidos no processo de intervenção. O professor pesquisador, por exemplo, visualiza de forma distinta, o que vimos em sua fala no tópico referente a sua análise.

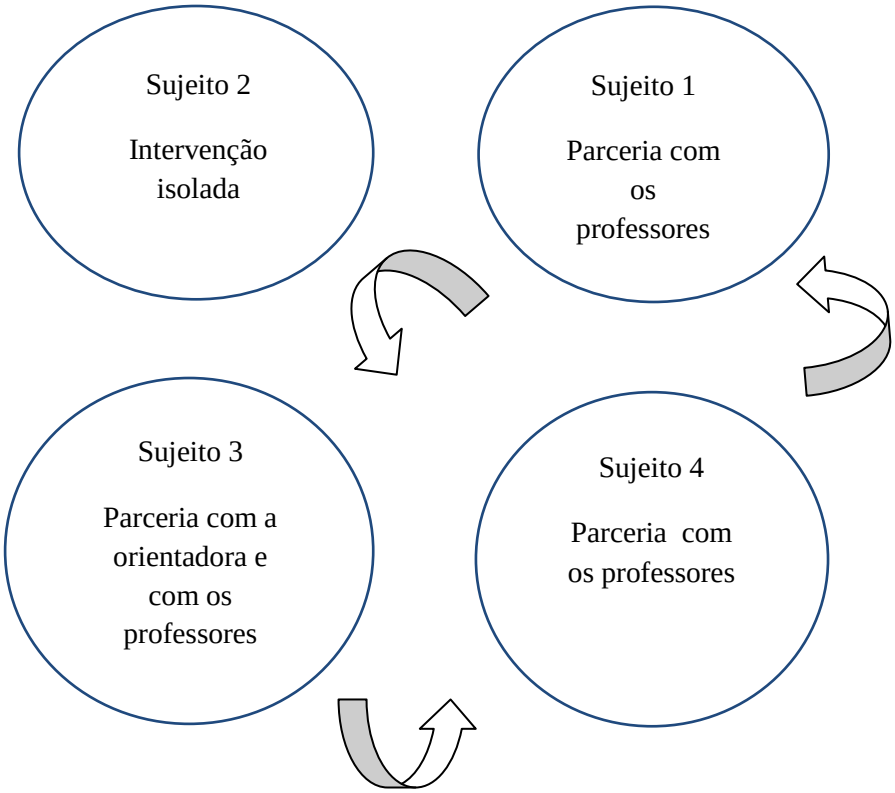
Análise:

De maneira geral os processos ocorrem isoladamente, as interações são pouco articuladas e não há uma parceria concreta. O apoio institucional não esta presente em quase nenhuma das falas, a não ser no discurso da pedagoga da sala de recursos, mas apenas na situação de adequação curricular, de forma bem sucinta. No caso específico do professor pesquisador há uma divergência quanto suas colocações e as impressões da professora regente, onde sua iniciativa é admirada e respeitada na escola, porém segundo a professora, seu caráter estático e não favorável a mudanças metodológicas, acaba desagradando as demais professoras da escola. Esse seria então o motivo que as leva a não participar da sua proposta interventiva.

A professora cita que a tentativa de integração do método foi frustrada e que apesar dos pontos fracos do método terem sido levantados, o professor não abre a mudanças. Podemos retomar sua fala como forma explicativa quando diz que, “a gente tem certa dificuldade mesmo de sentar com ele, porque já tem definido o que é, às vezes queremos colocar alguma coisa e nem sempre tem já está fechadinho lá como é processo dele.”

Utilizaremos Coll (2004) para expressar que as estratégias de reversão dessas dificuldades, fogem um pouco da visão de adaptação. Pois segundo o relato da professora regente o professor não articula mudanças no seu método e mesmo que, algum aluno não se adapte ao seu método acaba não mudando suas estratégias. Em sua fala o professor demonstra que seu método segue a premissa da insistência, utilizando um ditado popular para ilustrar esta dinâmica dizendo que “água mole e pedra dura tanto bate até que fura”, para ele seu método é abrangente e completo.

Figura 3: Interação entre os profissionais



Acima demostrou-se através dos diagramas, o caráter isolado que o método do professor assume, por motivos de incompatibilidade na aplicação e a falta de articulação entre todos os projetos.

4.5 Consequências dessa intervenção na aprendizagem e no desenvolvimento escolar dos sujeitos alvos.

Por fim, não poderíamos deixar de investigar os reflexos desse trabalho individualizado na aprendizagem e no desenvolvimento de crianças com algum tipo de especificidade de aprendizagem. Relacionamos assim as expectativas desses profissionais quando iniciam um processo de intervenção, com o que realmente ocorre ao fim do atendimento. Procuramos identificar como estes profissionais visualizam estes resultados, tanto positivos quanto negativos, para tanto daremos destaque para a fala da professora regente, que recebe estes alunos após o período interventivo. As alternativas utilizadas caso não houvesse a possibilidade desse atendimento individualizado, bem como o que motiva estes profissionais a realizar este trabalho.

4.4.1 Sujeito 1 - Orientadora

Identificamos em sua fala que os resultados são sim possíveis de visualização e que os próprios professores dão esse retorno. Para ela é gratificante ver o avanço desses alunos, mesmo que nas pequenas atividades do dia a dia. Entende que cada um possui um ritmo de aprendizagem e que as atividades devem obedecê-lo.

> Consigo visualizar, (os resultados) mas como eu te falei anteriormente, com essa parceria a professora mesmo fala, olha fulano tá assim, mas eles nunca acham que foi feito pela interferência fora de sala de aula. Mas isso é normal, a gente conhece o professor, sabe como ele é, mas que no fundo temos uma parcela de contribuição nesses avanços. **Se não houvesse a intervenção individual e nem as condições para realizá-la,** com certeza eu gostaria de voltar a usar a sala de informática porque eu acho que é um instrumento valioso para as crianças. Minha motivação é pessoal, (...) por que eu quando eu olho ali a criança que não consegue, isso me deixa assim com aquela vontade de ajudá-la mesmo, para poder ver se ela consegue avançar, se desenvolver melhor e quando consegue, nossa! Porque eu gosto também, porque eu vejo o desespero do professor em sala de aula com esses alunos e penso assim, gente temos que ajudar os professores, essa é minha fala o ano todinho.

Voltamos a destacar o cunho pessoal de seu trabalho, outro destaque que se pode perceber em sua fala, relaciona-se ao seu comprometimento total em ajudar os professores a lidar com estas crianças alvo da intervenção, mesmo que isso não tenha sido possível neste ano letivo em específico.

4.4.2 Sujeito 2 - Professor Pesquisador

O professor consegue visualizar os resultados em sua própria sala de aula e com as crianças do grupo de intervenção também. Assim eles vão sendo liberados no decorrer do processo. Considera que por mais que cada aluno possua seu ritmo, todos eles conseguem ao fim do processo se alfabetizar. Como na fala da orientadora o professor cita sua motivação como um fator pessoal.

> Na minha sala a intervenção ela é importantíssima para equilibrar os alunos, para que nenhum aluno se sinta menosprezado em relação ao outro, (...) então se você possibilita que todos os alunos aprendam você elimina esse tipo de discussão na sala de aula. E cria também um ambiente de torcida dos outros alunos que sabem pelos que não sabem também. Ai já é uma questão de técnica de como você manipular esta situação. Aqui ocorre a disputa, quando um lê o outro também quer, então é mais ou menos isso cada um querendo estar

> acima do outro né, porque se o coleguinha lê eu também vou ler, então é nesse sentido. É uma competição, você tem que fazer o aluno competir com o outro porque ele vai estar competindo com ele mesmo, ele está se superando, é uma competição saudável. O que me motiva é meu interesse pela alfabetização. São dois motivos, meu interesse em me aperfeiçoar, eu aprendo mais talvez do que eles. (...) Por outro lado é uma questão humana, pois eu tenho esse conhecimento, essa capacidade, essa disponibilidade eu não me vejo sem fazer isso. (...) É pessoal mesmo. O reconhecimento é o de ver a criança aprendendo. (...) eu me sinto bem quando a criança atinge essa independência e não precisa mais de mim.

Apesar de não haver uma integração com os demais profissionais, o professor pretende continuar intervindo na aprendizagem desses alunos, por acreditar na eficácia do seu método. Visualiza estes resultados através da documentação dessas intervenções, além disso, sempre faz um resumo quantitativo de seu trabalho. Sente falta de um retorno dos demais professores e um envolvimento maior da equipe com o seu projeto. Completa dizendo que, “se houvesse a intervenção dentro de sala de aula, no momento da necessidade do aluno, não precisaria ocorrer intervenções fora de sala”.

4.4.3 Sujeito 3 - Pedagoga da sala de recursos

Visualiza a aprendizagem tanto em sala de aula, quanto na sala de recursos. Destaca que a confiança que estes alunos ganham após o processo interventivo lhes dão mais autonomia em sala e na própria sala de recursos. Estes alunos passam a entender que são capazes de aprender independente de sua deficiência, em um ritmo diferente dos colegas, mas que são capazes como os demais alunos, ultrapassando barreiras. Além disso, que tem alguém que se preocupa com sua dificuldade e que irá atender as suas necessidades através de atividades individualizadas. Segundo ela, alguns casos esta interiorização pelo aluno de que é capaz demora, podendo chegar a um ano, um ano e meio. Cita uma metáfora muito interessante para fazer essa relação entre a intervenção e a criança:

> Eu costumo dizer que quando a gente entra na sala de aula a intervenção da gente é essa, quando você entra em uma sala escura, abre a porta, você automaticamente leva a mão a parede para acender a luz. Tem um interruptor ali e você acende, isso eu considero a criança sem dificuldade de aprendizagem. Só que existem construtores que colocam o interruptor mais acima, mais abaixo. Eu já vi casos de interruptores atrás da porta que você abriu, então fica mais difícil de você chegar até ele. Então na hora que você aciona aquele interruptor

> você clareia aquele ambiente. Então a dificuldade da gente está em descobrir onde está aquele interruptor. A gente está em uma sala escura, a gente não conhece a sala, isso é importante, por que na casa da gente que a gente e acha até atrás da geladeira. Eu comparo com isso, é você saber onde está a dificuldade daquele aluno pra você ai intervir. Quando os alunos são bons e aprendem apesar do professor, não tem problema, mas quando tem a dificuldade ai essa dificuldade é dimensionada a dificuldade do interventor tem em descobrir o que está faltando, (...) A dificuldade, é essa encontrar a dificuldade. (...) Então é sucesso quando você vê um aluno que entra aqui e você pensa essa menina não vai aprender, pelo jeito vai ser muito difícil e hoje ela lê. Mas o maior sucesso da sala de recursos são sucessos que a sociedade nem percebe, por que é o padrão esperado. Então quando você pega uma criança que não conseguia e que agora consegue, esse é o maior sucesso.

Emociona-se quando fala dos resultados e dos casos em que a intervenção causa mudanças positivas no desenvolvimento das crianças. Diz que o seu sucesso está diretamente ligado ao sucesso de seu aluno.

4.4.4 Sujeito 4 – Professora regente

Utilizaremos a fala da professora para avaliar as intervenções realizadas fora da sala de aula, Partimos da premissa de que ela mais do que ninguém, pode visualizar os avanços, ou não, desse aluno dentro de sala.

Para a professora o método do professor pesquisador é muito fechado, não havendo espaço para negociações e possíveis mudanças. Justifica sua não adesão ao projeto por não concordar com algumas abordagens utilizadas pelo professor. Seus alunos foram submetidos a esta intervenção e não se adaptaram. Já em relação à orientadora há uma abertura e uma interação maior, onde os resultados podem ser notados, isso também ocorre com os demais professores. Mais uma vez prolongamos seu discurso por abranger de forma mais concreta sua visão acerca dos resultados de cada uma das intervenções investigadas nesta pesquisa.

> Durante todo o ano a gente faz o teste da psicogênese da escrita, então a gente consegue perceber a evolução nesse teste. (...) Então a gente consegue perceber nitidamente todas as vezes que a gente faz esse teste se o aluno cresceu ou se ele permanece no mesmo estágio, ou se ele regrediu. Então a linha de crescimento que a gente tem é esse teste da psicogênese. Na parte da leitura nós fazemos um teste que não é nem fundamentado, por que o da psicogênese é fundamentado o da leitura não. (...) Eu tenho os meus dois alunos que a intervenção que nós fizemos com eles foi positiva, um com mais rapidez, a outra com um pouquinho mais de lentidão, mas também eficaz. Tanto é que eles são prováveis aprovados, pelo crescimento que eles tiveram esse ano.

> Eu acho que a intervenção quando os meninos foram para o professor pesquisador foi frustrada. Eu acredito que esse processo que ele realiza, essa intervenção dele pode surtir efeitos em alguns alunos e em outros não. Porque eu acho que mexe um pouco com o emocional dos meninos, então, (...) quando eu percebi que não estava funcionando eu preferi voltar atrás e tentar outras coisas. Então, esse ano nós tivemos três processos, que foi a intervenção do professor, o rodízio e com a orientadora. (...) Em relação ao rodízio foi maravilhoso, eles se sentiram assim bem acolhidos. Eles estavam com as dificuldades lineares, se sentindo parte do todo, do conjunto. Em relação a orientadora foi a parte familiar mesmo, esse feedback com mesmo de encaminhar, de conversar para melhorar a organização em casa. Então essas duas, da orientação e do rodízio influenciaram mesmo dentro de sala e a outra não estava e foi por isso que eu suspendi.

Notamos em sua descrição que não visualiza os resultados da intervenção da pedagoga da sala de recursos por que, não tem alunos atendidos por ela. Nota também os resultados de sua própria intervenção, onde positivamente esses alunos evoluem no decorrer do ano letivo. Já com relação a intervenção do professor pesquisador há uma visão negativa quanto aos resultados nos alunos de sua turma submetidos ao método. Sua motivação também é pessoal, diz que seu trabalho tem o fim da aprendizagem do aluno e quando isso ocorre é muito gratificante.

Análise:

Acerca dos resultados e das consequências da intervenção encontramos vários pontos de concordância na fala dos profissionais. Todos reconhecem que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem e estão dispostos a realizar a intervenção de acordo com este pressuposto. Em todos os casos, a ação interventiva influenciou o processo de ensino aprendizagem desses alunos. Em unanimidade todos os profissionais investigados reconhecem a importância do atendimento individualizado a estes alunos com uma demanda especifica. Vale ressaltar que estas conclusões foram retiradas do discurso desses profissionais, mas há uma divergência quanto à aplicabilidade quando confrontamos as falas. A professora regente cita que os demais professores não são tão favoráveis ao método do professor, já o professor não entende a não aderência dos demais ao método considerado por ele tão completo.

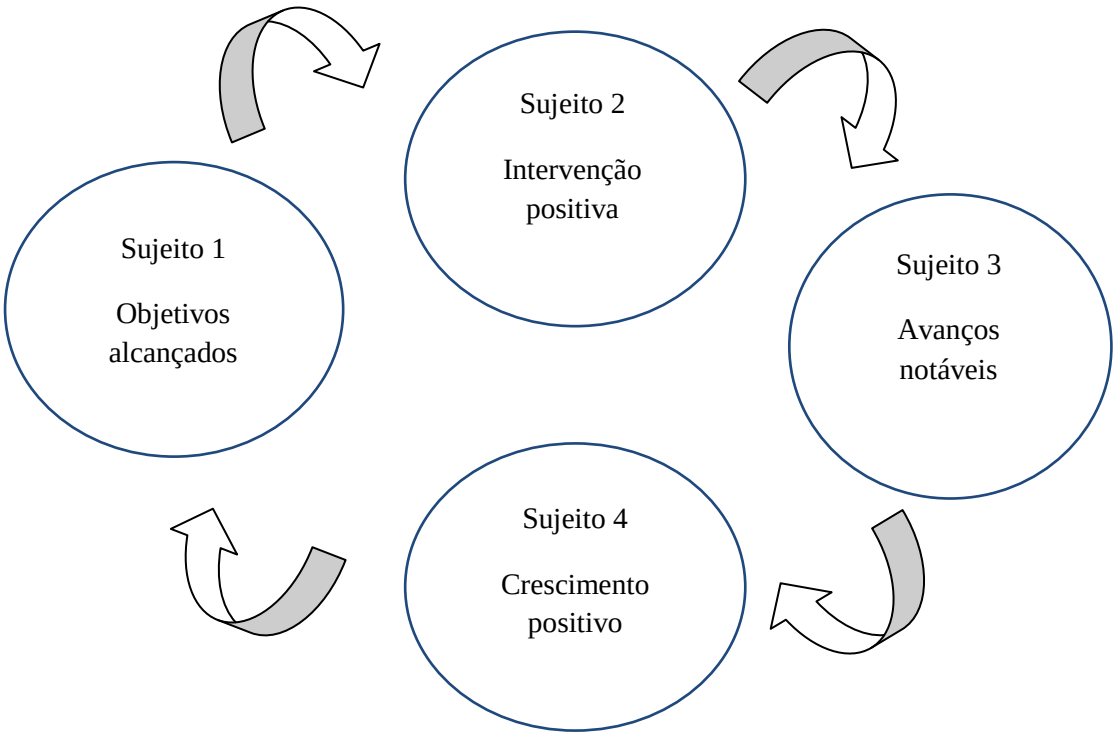
Podemos visualizar nos discursos a proposta de Erik Erikson, citado no segundo capítulo dessa pesquisa. Responsável por desenvolver a teoria dos “estágios do desenvolvimento” nos fala das experiências vividas nessa fase como de grande influência sobre a personalidade da pessoa e na sua visão de mundo. Dessa concepção

podemos enfatizar que todo o cuidado para a não construção de rótulos nessa fase inicial de escolarização torna-se um dever do profissional da educação. Apesar das dificuldades de aprendizagem, os alunos são capazes de aprender, não no mesmo tempo ou ritmo, mas são capazes de progredir. Logo se são rotulados e apontados como incapazes, essa influência negativa pode ser levada para o resto de sua vida escolar, se é que este aluno irá até o fim do percurso sem fracassar. (BÄUML e outros, 2006)

Mais uma vez nos reportaremos ao segundo capítulo onde Richard Allen e Curwin Mendler, citados pelo artigo "O que é PsychoEd?", dão ênfase a relação professor aluno, eficácia do processo, combinando a psicologia e educação, com o objetivo geral de investigar como o individuo se vê, como percebe a realidade, considerando seus sentimentos, suas práticas e a influencia emocional e psicológica nos resultados, tudo isso afim de buscar estratégias que possam favorecer o seu desenvolvimento. (BÄUML e outros, 2006)

Com base no referencial teórico da presente pesquisa, aponta que todas as intervenções investigadas seguem o modelo psicoeducacional, por se tratar de abordagens que visualizam o aluno de modo completo a fim de, alcançar um bom rendimento educacional, bem como os processos aqui apresentados seguem planos implementados de acordo com as necessidades dos alunos.

Figura 4: Resultados



A figura ilustra como cada sujeito define os resultados de suas próprias intervenções. Preferiu-se abordar esta visão individual para demostrar que mesmo com as divergências, eles conseguem apontar positividade nos seus próprios processos interventivos.

Discussão geral das análises dos resultados

Os profissionais possuem todas as condições necessárias para realizar o trabalho e quando lhes faltam recursos todos eles procuram criar novas possibilidades. Não há uma interação entre os trabalhos, cada um intervém separadamente, a não ser no caso da intervenção da orientadora e da pedagoga em relação aos professores regentes.

Essa desarticulação dos projetos acaba por empobrecer os trabalhos interventivos, pois de acordo com o que foi observado, se retirassem os pontos positivos de cada enfoque e construísse um trabalho único o processo seria muito mais satisfatório. Neste ponto a não articulação dos projetos torna-se algo negativo meio a tantas iniciativas positivas que encontramos na escola.

Como já mencionado anteriormente, não há um apoio da direção da escola para a realização de nenhuma das atividades aqui investigadas, este é outro ponto de destaque. Há distanciamento e falta de participação da diretoria da escola nos projetos apesar de haver várias descrições no próprio projeto politico e pedagógico da instituição que sinalizam essa parceria.

Encontramos divergências quanto à fala do professor pesquisador e das professoras em relação ao convite para participarem da aplicação de seu método. Para o professor faltou interesse das professoras, já as professoras reconhecem a importância do trabalho do professor, mas discordam de alguns pontos do método e dizendo não haver por parte do professor uma abertura a mudança.

Destaque também para o projeto denominado rodízio que envolve todos os professores e que foi citado pela maioria dos entrevistados como um importante facilitador da aprendizagem. O projeto consiste em fazer com que os alunos circulem por turmas diferentes da sua de acordo com o seu nível, ou estágio de aprendizagem. Assim, alunos do 3º ano que apresentam dificuldades passam a ter contato com os alunos do 2º ano e vice-versa. Este contato com o igual, ou seja, com alunos que estão

bem próximos no nível de aprendizagem facilita o processo de ensino e é para os alunos uma experiência comprovadamente satisfatória. Este foi o único dentre os processos que conseguiu envolver todos os profissionais e que poderia ser o ponto e partida para a integração dos demais métodos em um trabalho único a ser realizado por toda a equipe.

Todos os profissionais entrevistados demostram uma enorme motivação acerca do trabalho que realizam na instituição. Neste ponto, vale ressaltar a importância da motivação e interesse desses agentes para que a educação ocorra de forma significativa, a fim de evitar o fracasso escolar desses alunos muitas vezes rejeitados e excluídos pela sociedade.

Os procedimentos adotados variam de acordo com a necessidade do aluno, este é outro ponto positivo que encontramos na fala de todos os profissionais envolvidos no processo de intervenção. Há um comprometimento com a aprendizagem dos alunos, em especial com aqueles que apresentam alguma dificuldade em aprender. Todos eles têm um cuidado em investigar para assim identificar estes alunos e quais as suas demandas para só posteriormente começar a agir e tentar reverter estes déficits.

O comprometimento desses profissionais da educação é de suma importância, pois a atividade diferenciada para as crianças tem um grande significado. Há ainda a preocupação com a continuidade desse processo nos anos posteriores a intervenção, o que geralmente ocorre com facilidade, pois a grande maioria percorre todos os anos iniciais de escolarização na mesma instituição.

Apesar de nomenclaturas diferentes as concepções de intervenção seguem os mesmos objetivos e buscam o mesmo fim, o aprendizado dos alunos. Ênfase também para o lado comportamental que faz parte da formação do ser como um todo. Os efeitos do trabalho de intervenção podem ser notados tanto na aprendizagem, quanto no comportamento e autoestima das crianças. Estas se sentem muito mais motivadas quando percebem que há uma preocupação do interventor em ajudá-las a superar suas dificuldades.

Há um reconhecimento dos próprios profissionais acerca do trabalho que realizam. A escola não se manifesta muito em termos de incentivo e reconhecimento, já os professores de forma geral avaliam as intervenções positivamente, a não ser no caso do projeto do professor pesquisador, pois gostariam de uma abertura maior para possíveis adaptações. Para os profissionais entrevistados a família, apesar de não participar efetivamente de todos os projetos, reconhece o papel dessas intervenções de maneira tímida.

A motivação pessoal é algo que pode ser facilmente visualizada e ocorre em parceria com a realização profissional dos indivíduos pesquisados. Notamos isso na fala de cada profissional e, por exemplo, na emoção que não pôde ser contida pela pedagoga da sala de recursos quando dissertou acerca dos resultados de sua intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve por objetivo geral investigar a eficácia da intervenção psicoeducacional, reforço, atendimento, apoio, no desenvolvimento de crianças das séries iniciais que apresentam especificidades educacionais diferenciadas. Esse objetivo foi contemplado por meio do desenvolvimento de uma complexa metodologia empírica, integrada com diversas perspectivas sobre o tema.

Os trabalhos realizados na escola comprovam que é possível que a intervenção psicoeducacional faça diferença no processo de desenvolvimento dessas crianças. A atenção individual traz resultados positivos nos casos de dificuldades em aprender, pois cada aluno é visto como único e com características de aprendizagem próprias. Quando o profissional da educação é capaz de intervir levando em consideração esta individualidade, mesmo que este aluno faça parte do todo, há muito mais chance de os objetivos serem alcançados e da educação ocorrer de forma mais efetiva.

Assim como no caso do objetivo geral, foi possível vislumbrar certo alcance dos objetivos específicos. A entrevista, instrumento utilizado, foi de grande importância para conseguir tal abrangência. Vimos como os profissionais que vivenciam a prática pedagógica diariamente definem as dificuldades de aprendizagem, para além de conceitos estáticos, entendendo o aluno e seu desenvolvimento como um todo.

Todos os projetos têm seus pontos positivos e é claro apresentam algumas falhas que podem ser melhoradas se visualizadas corretamente. Sente-se falta de uma interação entre estes profissionais, uma possível união dos projetos culminaria em um trabalho digno de exemplo para as demais instituições.

O reconhecimento dos reflexos positivos da intervenção é facilmente notado na fala de todos os profissionais. Desafios da prática são inerentes ao profissional da educação, mas o comprometimento com o trabalho também é imprescindível para que os resultados possam ser positivos.

Uma importante contribuição deste trabalho está no que se refere a problematização do conceito de intervenção psicoeducacional. Após a investigação teórica percebemos a abrangência dessa visão e sua importância no processo educacional eficaz. De forma satisfatória, os profissionais investigados demonstraram competências diferenciadas no desenvolvimento do trabalho de intervenção pedagógica. Porém, nem todos enfatizam o desenvolvimento de uma forma mais ampla nas suas

estratégias de intervenção. Entende-se como desenvolvimento mais amplo, os processos sociais, afetivos, físicos, criativos que extrapolam a aquisição da linguagem escrita e a realização das tarefas escolares como fim em si mesmas.

Alguns desafios e limitações deste trabalho foram se constituindo no decorrer da investigação. Podemos citar com maior divergência a fala do professor pesquisador acerca do não comprometimento das professoras de classe e por outro lado a visão da professora regente que considera o método do professor tradicionalista e estático.

As possibilidades e desdobramentos deste trabalho podem estar na investigação mais aprofundada do método próprio do professor pesquisador a fim de extrair dele seus pontos positivos. Outra possibilidade suscitada está no desejo de conhecer melhor o procedimento denominado pelos profissionais como rodízio, já que esteve presente de forma unânime no discurso dos mesmos como uma possibilidade de intervenção eficaz.

A potencialidade dos profissionais envolvidos nos processos investigados poderia atingir um êxito maior se buscassem uma forma de integrar os projetos e realizar parcerias entre o método do professor, os projetos da orientadora e as demandas e apontamentos das professoras. Falta um diálogo acerca da temática intervenção, pois apesar de haver um envolvimento e interesse por parte de todos, não se visualiza uma ação conjunta, que poderia tornar a intervenção um processo efetivo.

PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Planos para o futuro

Meu maior desejo é continuar investigando temas relacionados à educação, em especial voltados ao ensino público com o intuito de ajudar pessoas que como eu não tiveram tanto apoio no percurso educacional. Pretendo ingressar no mestrado e continuar frequentando a Faculdade de Educação por acreditar que ainda tenho muito a aprender e refletir com os excelentes professores aqui presentes.

Outra possibilidade é a de ingressar em um cursinho preparatório para concurso, já que a graduação em Pedagogia está em vários dos editais atuais. O foco será na minha área de formação, mas não impede que eu possa visualizar outras áreas superiores menos específicas. Para custear este curso pretendo encontrar uma ocupação na área de educação, o que não será uma tortura como sei que é para muitos de meus colegas do curso de pedagogia.

A sala de aula nunca foi uma prioridade, porém não me abstenho dessa possibilidade, afinal pretendo ser uma pedagoga completa. O ambiente escolar tornou-se muito atrativo depois do estágio supervisionado e percebi que possuo uma boa habilidade para lidar com as relações em sala de aula e desenvolver atividades.

Até alguns meses atrás eu não tinha muitas dúvidas em relação ao meu futuro profissional, foi quando soube que a Universidade de Brasília abrirá no segundo semestre de 2012 o curso de Fonoaudiologia, que como descrito no memorial educativo sempre foi um sonho. Porém muitas coisas precisam ser postas na balança e acredito que darei prioridade para uma especialização na área de Educação, pois me apaixonei pelo oficio de pedagoga e com ele pretendo abrir vários leques de oportunidade, tanto de estudo quanto profissionais.

Confesso que meu futuro ainda é uma incógnita, pois sabemos que ele a Deus pertence, porém uma certeza é a de que sairei da Universidade de Brasília com uma visão totalmente crítica acerca da temática Educação. Além disso, posso comparar esta passagem pela faculdade de educação como uma viajem ao deserto, que se encerra deixando-me em um estado total de sede, sede essa de conhecimento.

Fica aqui a enorme gratidão a tudo o que aprendi durante esses três anos e meio que me renderão possibilidades mil, que abrirão portas que jamais seriam possíveis se não tivesse passado por aqui. Apesar das dúvidas não tenho medo do futuro, não receio e não escuto os comentários que criticam a minha profissão, tudo isso por que certa vez

alguém me ensinou a não lamentar por aquilo que ainda não tenho, mas sim agradecer por tudo aquilo que já conquistei.

> *"A melhor maneira de nos prepararmos para o futuro é concentrar toda a imaginação e entusiasmo na execução perfeita do trabalho de hoje."*
>
> *Dale Carnegie*

REFERÊNCIAS

AURÉLIO, Dicionário on line, 2008. Disponivel em: <http://74.86.137.64-static.reverse.softlayer.com/ > Acesso em: 18 de novembro de 2011.

BÄUML, Josef; FROBÖSE Teresa; KRAEMER Sibylle; RENTROP Michael & WALZ, Gabriele Pitschel-Psychoeducation: A Basic Psychotherapeutic Intervention for Patients With Schizophrenia and Their Families. **Schizophrenia Bulletin**, 32 (1), 2006, p. S1-S9, 2006.

BRANCO, Angela Uchoa. Sociogênese e Canalização Cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula**. Temas em Psicologia**, nº 3, 1993, p. 9-17.

COLELLO, Silvia M. G. Educação e Intervenção Escolar. Revista Internacional d'Humanitats, Barcelona, v. 4, p. 47-56, 2001.

COLL, César; MARTÍ, Eduardo. Aprendizagem e desenvolvimento: a concepção genético-cognitiva da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 45-59

_____; ONRUBIA, Javier. Inteligência, inteligências e capacidade de aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 131-144.

_____; MARIANA, Miras. Diferenças individuais e atenção à diversidade na aprendizagem escolar. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 223-240.

_____; SOLÉ, Isabel. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula.. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp.241-260.

CONPE. **Avaliação Psicoeducacional em Crianças Encaminhadas com Dificuldade de Aprender**. Universidade Estadual de Maringá: PR, 2011.

COSTI, Marilice. Ambiente escolar, comportamento e cognição: interferências complexas, 2007. Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/soapbox/article.php?articleID=114> Acesso em 03 de novembro de 2011.

CUBERO, Rosário e LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 94-106.

FINOCCHIO, Ana Lúcia Ferra. **Acompanhamento escolar da criança com dificuldades de aprendizagem**: proposta de intervenção psicoeducacional, 2011. Disponível em: < http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/40.pdf> Acesso em 03 de novembro de 2011.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org.).**Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTÍN, Elena; SOLÉ. Isabela. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 60-80.

_____; MAURI, Teresa. As instituições escolares como fonte de influência educacional. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. pp. 389-402.

MARTINS, Iara Silvia Arfelli. **Intervenções Pedagógicas nas Dificuldades De Aprendizagem**, 2009. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/intervencoes-pedagogicas-nas-dificuldades-de-aprendizagem-1214571.html>
Acesso em outubro de 2011.

MENDES, Guilherme Valentim. Reflexões sobre dificuldades de aprendizagem na educação infantil e a postura do professor. Revista Digital. Buenos Aires. Ano 16 No 15, 2011.

MIRANDA, Elaine Cristina de Freitas; Gomes, Leda. Ambiente escolar e aprendizagem na visão de pais e alunos do ensino fundamental. **Boletim de Iniciação Científica em Psicologia**, 2002. 3(1): 53-73.

REVISTA BRASILEIRA DE PSIQUIATRIA. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Vol.28. supl.. São Paulo, 2006.

REVISTA PSICOPEDAGOGIA, Periódicos eletrônicos em Psicologia. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. Volume 24. No. 74. São Paulo, 2007.

ROLFSEN, Andréia Bevilacqua; Martinez, Cláudia Maria Simões. Programa de intervenção para pais de crianças com dificuldades de aprendizagem: Um estudo preliminar. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos,SP, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/paideia>. Acesso em 26 de outubro de 2011.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Instrumentação para o Ensino de Física. A teoria de Vygotsky – Capítulo 5. **Departamento de Física UFM**, (s/ano). Disponível em: <http://fisica.uems.br/arquivos/instrumentacao>. acesso em 03 de outubro de 2011.

SILVA, Vanessa Ferreira. **Problema de Aprendizagem: Possíveis Intervenções Psicopedagógicas**. Rede Municipal de Ensino de Canápolis / MG, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2010.

ANEXOS

Anexo I – Carta de Apresentação

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação
Pesquisa: Intervenção Psicoeducacional no processo de escolarização
Karollinne Leite Pereira
Orientadora: Sandra Ferraz
Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília, 15 de setembro de 2011

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Karollinne Leite Pereira, matrícula UnB no. 0998672, é aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de "Projeto 5", sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério em sala de aula como em pesquisa.

Sob a minha orientação, tem o interesse de investigar a Intervenção Psicoeducacional nos anos inicias de escolarização. Preocupa-nos tais práticas enquanto pedagogos (as) porque visualizar a temática é uma possibilidade de mudança na concepção de atendimento individual, capaz de abranger melhor as dificuldades encontradas por estas crianças no contato inicial com a escolarização. Nos preocuparemos aqui em suscitar a importância do olhar atento do profissional da Educação diante a contextos e comportamentos do aluno com algum tipo de especificidade educacional e como a intervenção pode contribuir para a melhoria no desempenho desses alunos neste processo. Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos entrevistas com alguns profissionais desta instituição.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos entrevistados. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número *xx* e por meio do endereço eletrônico sandra.ferraz@gmail.com.

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

Anexo II – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação
Pesquisa: Intervenção Psicoeducacional no processo de escolarização
Karollinne Leite Pereira
Orientadora: Sandra Ferraz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado (a) do objetivo geral da pesquisa sobre **Intervenção** realizada por Karollinne Leite Pereira [1], aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB n 0998672, sob a orientação da Profª Drª Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire[2].

O trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa. Para isso, o estudo realizará entrevistas que seguirão um roteiro norteador. As entrevistas com os participantes adultos serão individuais. Ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes no espaço da escola. Serão, preferencialmente, gravadas em áudio.

Minha participação é totalmente voluntária e será garantido o sigilo de meu nome e de todos os sujeitos participantes das entrevistas, como forma de preservar a identidade de cada um.

Os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, uma vez que possibilita refletir sobre os processos envolvidos no trabalho **de intervenção**.

( ) concordo em participar deste estudo

Local e data: _____
Nome do (a) participante: _____
Endereço do (a) participante: _____
Telefone do (a) participante: _____
E-mail do (a) participante: _____
Assinatura do (a) participante: _____

[1] Aluna: Karollinne Leite Pereira – E-mail: karollinneleite@yahoo.com.br

[2] Profª Drª Sandra Ferraz – E-mail: sandra.ferraz@gmail.com.

Anexo III- Roteiros de Entrevista

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação
Pesquisa: Intervenção Psicoeducacional no processo de escolarização
Karollinne Leite Pereira
Orientadora: Sandra Ferraz

ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFISSIONAIS EDUCACIONAIS

A pesquisa em questão será realizada em perspectivas qualitativas. A fim de investigar o tema na visão dos profissionais da Educação realizaremos uma entrevista com estes agentes que estão diretamente envolvidos no processo de intervenção. Após finalizar o processo de investigação, as entrevistas serão analisadas para uma melhor compreensão dos resultados obtidos.

Em um primeiro momento haverá a caracterização da escola e da equipe pedagógica, em seguida a realização de entrevistas com os seguintes profissionais: orientadora educacional; psicóloga (se possível); pedagoga da sala de recursos; professora regente e professor pesquisador.

ROTEIRO DE ENTREVISTA ORIENTADORA, PEDAGOGA DA SALA DE RECURSOS E PROFESSOR PESQUISADOR

1 . Aspectos profissionais
Trajetória de formação
Trajetória profissional na sua área de formação
Trajetória na escola
Áreas de interesse (ligadas a intervenção?)
2 . Aspectos relacionados à intervenção
2.1 Caracterização dos tipos de intervenção em termos de procedimentos, recursos, instrumentos, espaços, abordagens e resultados/expectativas
O que caracteriza o seu trabalho com os alunos aqui nesta escola?
Qual o tipo de intervenção realiza? É sempre individual?
Como planeja a intervenção?
Quais os objetivos da intervenção?
Quando você faz uma intervenção, quais são suas expectativas?
Depois que o processo de intervenção, em geral o que acontece?

2.2 Relações entre os profissionais envolvidos no processo de intervenção e por fim
Quais são os envolvidos no processo de intervenção? Há uma interação com a equipe pedagógica?
De quem parte a demanda de um intervenção? Parte do professor?
Qual é a orientação da escola? Há um apoio da direção no projeto?

Como é documentado a intervenção? Onde fica essa documentação? Quem é autorizado a ver essa documentação? Como se repassa o resultado da intervenção?
E os pais, que parte eles tomam nesse processo?

3 – Sobre o desenvolvimento de crianças das séries iniciais que apresentam especificidades educacionais diferenciadas
Como é o desenvolvimento escolar típico das crianças das séries iniciais?
Quais são as crianças alvo de intervenção?
O que você considera "dificuldades de aprendizagem"?
*Como visualiza a aprendizagem das crianças em intervenção? (como você vê a evolução dessas crianças, como você visualiza a aprendizagem delas etc***)**
Há caso(s) específico(s) em que a intervenção tenha dado resultados positivos?
Há casos onde a tentativa foi frustrada?

4 - Consequências dessa intervenção na aprendizagem e no desenvolvimento escolar dos sujeitos alvos
De que forma você nota as conseqüências do trabalho de intervenção na sala de aula?
Se não houvesse a intervenção individual (ou condições para realizá-la), que outros procedimentos poderiam ser adotados?
Levando em consideração as experiências bem sucedidas e as não tão bem sucedidas, o que te motiva a fazer esse trabalho? É pessoal ou vem da instituição?

Agradecimentos e encerramento.

ANEXO IV: Roteiro de entrevista professora

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Departamento de Teoria e Fundamentos
Área: Psicologia da Educação
Pesquisa: Intervenção Psicoeducacional no processo de escolarização
Karollinne Leite Pereira
Orientadora: Sandra Ferraz

ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFISSIONAIS EDUCACIONAIS

A pesquisa em questão será realizada em perspectivas qualitativas. A fim de investigar o tema na visão dos profissionais da Educação realizaremos uma entrevista com estes agentes que estão diretamente envolvidos no processo de intervenção. Após a finalizar o processo de investigação, as entrevistas serão analisadas para uma melhor compreensão dos resultados obtidos.

Em um primeiro momento haverá a caracterização da escola e da equipe pedagógica, em seguida a realização de entrevistas com os seguintes profissionais: orientadora educacional; psicóloga (se possível); pedagoga da sala de recursos; professora regente e professor pesquisador.

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORA REGENTE

1 . Aspectos profissionais

Trajetória de formação
Trajetória profissional na sua área de formação
Trajetória na escola
Áreas de interesse (ligadas a intervenção?)

2 . Aspectos relacionados à intervenção

2.1 Caracterização dos tipos de intervenção em termos de procedimentos, recursos, instrumentos, espaços, abordagens e resultados/expectativas

O que caracteriza o seu trabalho com os alunos aqui nesta escola?
Qual o tipo de intervenção realiza? É sempre individual?
Como planeja a intervenção?
Quais os objetivos da intervenção?
Quando você faz uma intervenção, quais são suas expectativas?
Depois que o processo de intervenção, em geral o que acontece?

2.2 Relações entre os profissionais envolvidos no processo de intervenção**.**

Q*uais são os envolvidos no processo de intervenção? Há uma interação com a equipe pedagógica?*
Algum de seus alunos já passou (está passando) pela intervenção da Orientadora, do professor pesquisador ou da Pedagoga da sala de recursos?
Quais são suas impressões acerca dos resultados dessas intervenções?

De quem parte a demanda de um intervenção? Parte do professor?
Qual é a orientação da escola? Há um apoio da direção no projeto?
Como é documentado a intervenção? Onde fica essa documentação? Quem é autorizado a ver essa documentação? Como se repassa o resultado da intervenção?
E os pais, que parte eles tomam nesse processo?

3 – Sobre o desenvolvimento de crianças das séries iniciais que apresentam especificidades educacionais diferenciadas
Como é o desenvolvimento escolar típico das crianças das séries iniciais?
Quais são as crianças alvo de intervenção?
O que você considera "dificuldades de aprendizagem"?
Como visualiza a aprendizagem das crianças em intervenção? (como você vê a evolução dessas crianças, como você visualiza a aprendizagem delas etc)
Há caso(s) específico(s) em que a intervenção tenha dado resultados positivos?
Há casos onde a tentativa foi frustrada?
E o que você faz nessas situações?

4 - Consequências dessa intervenção na aprendizagem e no desenvolvimento escolar dos sujeitos alvos
De que forma você nota as consequências do trabalho de intervenção na sala de aula?
Se não houvesse a intervenção individual (ou condições para realizá-la), que outros procedimentos poderiam ser adotados?
Levando em consideração as experiências bem sucedidas e as não tão bem sucedidas, o que te motiva a fazer esse trabalho? É pessoal ou vem da instituição?

Agradecimentos e encerramento.