

PSICOPEDAGOGIA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO:

Possibilidade de Metamorfosear o Aprender



Caroline Elizabeth Blaszkó
Nájela Tavares Ujiie
Organizadoras



PSICOPEDAGOGIA, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO:

Possibilidade de metamorfosear o aprender

Caroline Elizabel Blaszkó

Nájela Tavares Ujiie

Organizadoras

FICHA CATALOGRÁFICA

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Psicopedagogia, formação e atuação do psicopedagogo
[livro eletrônico] : possibilidade de
metamorfosear o aprender / organizadoras Caroline
Elizabel Blaszko, Nájela Tavares Ujiie. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2021.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-89949-02-2

1. Crianças - Dificuldade de aprendizagem
2. Educação 3. Educação inclusiva 4. Prática de
ensino 5. Professores - Formação profissional
6. Psicopedagogia 7. Transtorno de déficit de atenção
com hiperatividade I. Blaszko, Caroline Elizabel.
II. Ujiie, Nájela Tavares.

21-69794

CDD-370.15

Índices para catálogo sistemático:

1. Psicopedagogia : Educação 370.15

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

10.48209/978-65-89949-02-2

1ª Edição - Copyright© 2021 do/as autores/as.

CAPA

Letícia Krol.

DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

Arco Editores.

REVISÃO

Dos/as Autores/as.

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerot e Silva
– UNIDAVI/SC
<http://lattes.cnpq.br/8318350738705473>

Profa. Msc. Jesica Wendy Beltrán
-UFCE- Colômbia
<http://lattes.cnpq.br/0048679279914457>

Profa. Dra Fabiane dos Santos Ramos -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/0003382878348789>

Dr. João Riél Manuel Nunes Vieira de
Oliveira Brito -
UAL - Lisboa- Portugal.
<http://lattes.cnpq.br/1347367542944960>

Profa. Dra. Alessandra Regina Müller
Germani -
UFFS- Passo Fundo/RS
<http://lattes.cnpq.br/7956662371295912>

Prof. Dr. Everton Bandeira Martins -
UFFS - Chapecó/SC
<http://lattes.cnpq.br/9818548065077031>

Prof. Dr. Erick Kader Callegaro Corrêa -
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/2363988112549627>

Prof. Dr. Pedro Henrique Witches - UFES
- Vitória/ES
<http://lattes.cnpq.br/3913436849859138>

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin -
UFOB
<http://lattes.cnpq.br/3377502960363268>

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/5754140057757003>

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -
UNISC- Santa Cruz do Sul/RS
<http://lattes.cnpq.br/4407126331414>

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS -
Porto Alegre/RS
<http://lattes.cnpq.br/7823646075456872>

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -
UFSM- Palmeira das Missões/RS
<http://lattes.cnpq.br/0639803965762459>

Prof. Dr. Leandro Antônio dos Santos
-UFU– Uberlândia/MG
<http://lattes.cnpq.br/4649031713685124>

Dr. Rafael Nogueira Furtado -
UFJF- Juiz de Fora/MG
<http://lattes.cnpq.br/9761786872182217>

Profa. Dra. Angelita Zimmermann -
UFSM- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/7548796037921237>

Profa. Dra. Francielle Benini Agne
Tybusch –
UFN- Santa Maria/RS
<http://lattes.cnpq.br/4400702817251869>

APRESENTAÇÃO

É com grata satisfação que apresentamos aos interessados da área o e-book *Psicopedagogia, Formação e Atuação do Psicopedagogo: possibilidade de metamorfosear o aprender* evidenciamos que esta organização tem verticalidade a seara da psicopedagogia como campo de conhecimento que congrega educação e saúde e tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, individual e coletiva, em todo e qualquer âmbito, considerando o sujeito, a família, a instituição (escola, hospital e/ou empresa), a sociedade como contexto sócio-histórico de pertencimento.

Nesse dimensionamento a obra compõe-se de diferentes perspectivas, estudos múltiplos e diversas facetas da psicopedagogia, da formação e do atendimento psicopedagógico, delineadas pelo olhar comprometido e engajado de variados pesquisadores, especialistas, estudantes e interessados da área, que corroboram com a dinâmica do metamorfosear o aprender.

O capítulo que abre a coletânea nomina-se *A Aprendizagem como Objeto de Estudo da Psicopedagogia: reflexões teóricas e conceituais* é composto por um fragmento de uma pesquisa maior e focaliza aspectos teórico-bibliográficos, da aprendizagem como objeto de estudo da psicopedagogia e ancoragem significativa da ação psicopedagógica.

Dando sequência o capítulo *Qual é o Papel da Psicopedagogia Clínica diante das Dificuldades de Aprendizagem?* tem uma discussão com foco na pesquisa bibliográfica que instrumentaliza a compreensão da psicopedagogia clínica, a atuação do psicopedagogo e sua intervenção frente as dificuldades de aprendizagem.

Temos a seguir o capítulo *A Literatura Infantil na Área Psicopedagógica: ferramenta auxiliar de diagnóstico e terapia*, o qual configura-se como um estudo teórico-bibliográfico pautado numa experiência prática, com verticalidade em explicitar a contribuição da literatura infantil junto ao trabalho do psicopedagogo no que tange o processo diagnóstico e terapêutico na seara das dificuldades de lectoescrita e lógico-matemática.

Na continuidade o capítulo *Instrumentos que dão Suporte à Caracterização da Comunicação de Crianças com Atraso ou Alteração de Linguagem* tem cunho

teórico e visa respaldar a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem na primeira infância, bem como instrumentalizar para a avaliação da comunicação, enfatizando instrumentos que podem ser utilizados por profissionais de diferentes áreas, dentre eles o psicopedagogo, desde que tenham conhecimento sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, com especial atenção para uma perspectiva funcional de análise do processo de aquisição da linguagem.

Corroborando com a tessitura da obra o capítulo *As Contribuições do Psicopedagogo na Prática Escolar: profissão, função e desafios* evidencia a atuação do psicopedagogo na escola no que diz respeito ao diagnóstico de alunos com dificuldades de aprendizagem e a orientação psicopedagógica dos professores para a ação pedagógica exitosa.

Cada capítulo é uma fagulha para compreensão da área, assim *A Intervenção do Psicopedagogo no Espaço Clínico com Aprendentes em Queixas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)* visa explicitar uma pesquisa científica de cunho qualitativo de teor exploratório e bibliográfico, que delinea a intervenção psicopedagógica clínica pautada numa condição específica que é a aprendizagem do TDAH.

Temos na composição o capítulo *Formação docente: desafios e perspectivas dos professores diante da inclusão dos alunos com transtornos do espectro autismo (TEA)* o qual discorre acerca de uma pesquisa que congregou estudo bibliográfico e de campo, com o intuito de compreender os desafios da docência no que tange a inclusão de alunos autistas no ensino regular.

O capítulo *Avaliação Diagnóstica de Transtorno do Espectro Autista na Perspectiva da Psicopedagogia* vislumbra realizar uma discussão teórico-bibliográfica pautada na avaliação diagnóstica do transtorno do espectro autista (TEA) em articulação com a psicopedagogia.

Por fim, o capítulo *A Educação na Perspectiva Inclusiva, a Psicopedagogia e o Trabalho Colaborativo como Possibilidade de Transformar o Aprender* fecha a obra dando vazão ao debate que articula a dinâmica da educação inclusiva a seara da psicopedagogia como possibilidade de metamorfosear o aprender que deve ser garantido a todos e a cada um em sua singularidade e diversidade humana,

considerando a ação do grupo de pesquisa Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão (EPEDIN), como âmbito potencializador de formação permanente com vistas a inclusão como direito.

Destarte pontuamos que cada capítulo é uma contribuição primorosa e significativa a área da Psicopedagogia, a leitura no todo ou em partes cumpre o desígnio de retroalimentar as ideias e a discussão profícua deste campo inter, pluri, multi e transdisciplinar para dar vazão ao metamorfosear do aprender em diversas direções. Boa leitura a todos!

Caroline Elizabel Blaszkó

Nájela Tavares Ujiie

Organizadoras

SUMÁRIO

A APRENDIZAGEM COMO OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA: REFLEXÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS
.....10

Caroline Elizabel Blaszko
Evelise Maria Labatut Portilho

QUAL É O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?.....27

Débora Magdieli Lucca Vieira

A LITERATURA INFANTIL NA ÁREA PSICOPEDAGÓGICA: FERRAMENTA AUXILIAR DE DIAGNÓSTICO E TERAPIA...42

Caroline Elizabel Blaszko
Nájela Tavares Ujiie

INSTRUMENTOS QUE DÃO SUPORTE À CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM ATRASO OU ALTERAÇÃO DE LINGUAGEM.....56

Jáima Pinheiro de Oliveira
Marcele Santos de Oliveira

AS CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO NA PRÁTICA ESCOLAR: PROFISSÃO, FUNÇÃO E DESAFIOS.....73

Solange Aparecida de Oliveira Collares
Rodrigo dos Santos

**A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO CLÍNICO
COM APRENDENTES EM QUEIXAS DE TRANSTORNO DE
DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH).....85**

Richard Fernandes

**FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS
PROFESSORES DIANTE DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM
TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISMO (TEA).....101**

**Nuria Milena de Paula
Eliane Paganini da Silva**

**AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA
PSICOPEDAGOGIA.....117**

**Gilda Pereira da Silva
José Jailton da Cunha
Francisco Vando Pacheco de Sousa**

**A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, A
PSICOPEDAGOGIA E O TRABALHO COLABORATIVO COMO
POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAR O APRENDER.....130**

**Michelly Fink
Sandra Salete de Camargo Silva**

SOBRE AS ORGANIZADORAS

**Caroline Elizabel Blaszkó.....146
Nájela Tavares Ujiie.....147**

10.48209/978-01-89949-02-2

A APRENDIZAGEM COMO OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA: REFLEXÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Caroline Elizabel Blaszkó¹

Evelise Maria Labatut Portilho²

1 Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial; Mestre - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Doutora em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV); Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educativa (GEPPrax), ambos vinculados a UNESPAR. E-mail: carolineblaszko2020@gmail.com

2 Pedagoga; Especialista em Psicopedagogia, Educação Especial e Grupos Operativos. Mestre em Educação - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Doutora em Educação - Universidade Complutense de Madri; Pós Doc em Educação - Universidade do Porto. Professora Titular do Curso de Pedagogia, Licenciaturas e Programa Stricto Sensu em Educação da PUCPR; Coordenadora do Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente; Coordenadora do Curso de Psicopedagogia da PUCPR; Conselheira Nata da Associação Brasileira de Psicopedagogia - seção Paraná, Curitiba, PR, Brasil – E-mail: eveliseportilho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este capítulo é decorrente de um recorte da tese de doutorado intitulada “O psicopedagogo na rede pública municipal em sete Estados brasileiros: cenários e desafios” desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). A tese fez emergir dados relevantes com relação à trajetória histórica da Psicopedagogia no Brasil, a aprendizagem como objeto de estudo da Psicopedagogia, o serviço psicopedagógico oferecido na rede pública municipal de educação em sete Estados brasileiros, o perfil do psicopedagogo e a contextualização do seu trabalho na atualidade.

Para compreendermos o conceito de Psicopedagogia reportamos as Diretrizes da Formação do Psicopedagogo no Brasil que define como: “uma área de conhecimento, atuação e pesquisa, que lida com o processo de aprendizagem humana, visando o apoio aos indivíduos e aos grupos envolvidos neste processo, na perspectiva da diversidade e da inclusão” (ABPp, 2013, p. 1).

Destaca-se que o conceito de Psicopedagogia apresentado é resultado da evolução dos estudos e discussões que ocorreram ao longo da trajetória histórica visto que, inicialmente, a Psicopedagogia focava o olhar nas dificuldades de aprendizagem e no fracasso escolar e, atualmente, tem como objeto o estudo do processo de aprendizagem humana.

Conforme Portilho (2003, p. 125), a Psicopedagogia é uma “ciência que estuda o sujeito na sua singularidade, a partir do seu contexto social e de todas as redes relacionais a que ele consegue pertencer”. Deste modo, a Psicopedagogia busca obter uma visão global do aprendiz e constitui-se em uma área de estudos direcionada para o processo do aprender humano.

Segundo o Código de Ética do Psicopedagogo (ABPp, 2019, p. 1), a Psicopedagogia é um campo de conhecimento e ação interdisciplinar e “ocupa-se do processo de aprendizagem considerando os sujeitos e sistemas, a família, a escola, a sociedade e o contexto social, histórico e cultural”. A ação interdisciplinar ocorre a partir de uma relação dialógica entre sistemas, instituições e profissionais de diversos âmbitos, os quais possuem conhecimentos distintos, utilizando-se de procedimentos e instrumentos próprios de cada área em prol de um objetivo em comum, buscando

contribuir para o desenvolvimento e aprendizado do sujeito aprendiz.

Diante da dimensão da pesquisa, neste capítulo temos um fragmento que focaliza aspectos teórico-bibliográficos, evidencia conceituações da área da Psicopedagogia e da aprendizagem, objeto de estudo percutiente a área em pauta.

REFLEXÕES TEÓRICAS ACERCA DO OBJETO DE ESTUDO DA PSICOPEDAGOGIA: A APRENDIZAGEM

A Psicopedagogia é uma ciência abrangente que, de acordo com Ujiie (2016), tem verticalidade no atendimento individual e coletivo do sujeito aprendiz. É uma área campo que congrega a educação e a saúde, tendo por objeto de estudo a aprendizagem humana. Assim, a ancoragem e o substrato teórico de base da Psicopedagogia tem articulação nas diferentes áreas e matizes do conhecimento, como primaremos por delinear na tessitura deste capítulo.

As reflexões em torno dos conceitos e abordagens sobre a aprendizagem neste capítulo são importantes, pois a aprendizagem se trata do objeto de trabalho do psicopedagogo e do objeto de estudo da Psicopedagogia. Nesse sentido, é importante conhecer os conceitos e compreender como ocorre a aprendizagem humana e seus padrões evolutivos. Para explicitar o proposto, buscou-se respaldo nos estudos de Portilho (2011, 2018), Claxton (2005), Pozo (2004, 2002), Visca (1991), Cosenza e Guerra (2011), entre outros.

A aprendizagem ocorre ao longo da vida e envolve maturação biológica, cognitiva, interações, afetividade, estímulos, entre outros aspectos. Conforme Pozo (2004, p. 12) a aprendizagem pode ser entendida como:

Uma função biológica desenvolvida nos seres vivos de certa complexidade, que implica produzir mudanças no organismo para responder às mudanças ambientais relevantes, conservando essas mudanças internas para futuras interações com o ambiente, e isto exige dispor também de diferentes sistemas de memória ou representação de complexidade crescente.

A variabilidade e a complexidade dos ambientes culturais exigem do ser humano novas formas de aprender, sendo necessário que aconteçam mudanças no organismo para haver adaptação às novas demandas ambientais para então se ter acesso a novos conhecimentos, ocorrendo a lógica da construção mútua entre o

organismo e o ambiente.

A aprendizagem é um fenômeno individual e está relacionada ao desenvolvimento e desempenho do sistema nervoso central, que tem como característica marcante a plasticidade, entendida como “capacidade de fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes do ambiente externo e interno do corpo” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 36). A função biológica e a plasticidade consistem na base da aprendizagem; assim, os estímulos contribuem para a reorganização neuronal e o aumento da capacidade de novas sinapses. À medida que o sujeito obtém novas experiências, desenvolve-se, aprende, busca, investiga e treina, podem ser criadas novas sinapses, facilitando o fluxo de informações e construção de novos conhecimentos.

O nível potencial natural do cérebro pode ser expandido, modificado e limitado de inúmeras maneiras, pois, mediante às demandas, desenvolvemos habilidades e estratégias de aprendizagem. Conforme Claxton (2005, p. 19), cada sujeito exige diferentes condições para aprender, sendo que:

A aprendizagem acontece de inúmeras maneiras diferentes. Parecemos simplesmente absorver, muitas vezes, alguns tipos de aprendizagem através de nossos poros, uma vez que requerem pouco em termos de planejamento ou de deliberação consciente. Outros tipos de aprendizagem são extremamente organizados e estruturados. Alguns requerem muita reflexão; outros, nenhuma. Alguns parecem acontecer de repente; outros exigem muito esforço. Alguns são relativamente suaves e tranquilos; outros são acompanhados de muita emoção. Alguns parecem requerer livros e professores; outros necessitam da solidão e da ausência de estímulo externo.

Para compreender como cada pessoa organiza as informações e aprende, é necessário identificar, segundo o autor supracitado, a maneira preferida de cada pessoa, as estratégias e os estilos que utiliza na hora de aprender. Isso porque cada ser humano tem uma forma peculiar de construir saberes que, dependendo do objeto de conhecimento, demanda estímulos diferenciados.

Nesse sentido, Pozo (2004) afirma que existem diferentes níveis de aprendizagem que são apresentados em quatro planos:

1. Conexão entre unidades de informação - o sistema cognitivo está instalado no sistema nervoso, composto por redes de neurônios que podem ser ativadas

ou não, dependendo da estimulação recebida, sendo que a aprendizagem é resultante da ativação de novas conexões neuronais;

2. Aquisição e mudança de representações - as conexões entre as unidades de informações possibilitam a elaboração de novas representações do mundo manipuladas pela mente do ser humano que trabalha para executar suas tarefas, utilizando os processos auxiliares, como atenção, motivação e reestabelecimento do aprendido;
3. Consciência reflexiva - o sujeito tem acesso às próprias representações construídas, que podem passar pelo processo da reflexão consciente, possibilitando novas conexões e modificações das representações criadas devido à organização dinâmica da memória;
4. Construção social do conhecimento - esse plano se diferencia dos demais visto que os três primeiros enfocam a aprendizagem como resultante de diferentes processos que acontecem dentro do aprendiz. As representações estão distribuídas entre as pessoas e o meio social, ou seja, o conhecimento é adquirido, modificado e construído em comunidades de aprendizagem.

A aprendizagem é entendida como um processo interno e recebe influências de estímulos externos que refletem na constante modificação dos saberes prévios e das representações elaboradas por cada sujeito, possibilitando a construção de novas aprendizagens. Assim, a aprendizagem deve contribuir para mudanças duradouras, para organizar, integrar e reestruturar os conhecimentos, num ciclo que envolve o processo contínuo de aprender-desaprender-aprender (POZO, 2002). Nesse sentido, ainda conforme o autor, uma das características de uma boa aprendizagem é a capacidade de transmutação do aprendido para novas situações e diferentes contextos.

Desse modo, a aprendizagem também depende do funcionamento de certos processos pelo ponto de vista das neurociências, definida por Luria (1981), como o estudo do cérebro e das estimulações neurológicas. A aprendizagem está relacionada com o funcionamento das estimulações neurológicas para a construção das aprendizagens. Desse modo, a neurociência vem contribuir para o campo da Psicopedagogia, demonstrando que a aprendizagem é aliada ao desenvolvimento do

cérebro e que o ser humano pode aprender em diferentes etapas da vida, num ciclo contínuo.

É necessário que os profissionais atuantes na área educacional ampliem seus conhecimentos com relação às neurociências visto que o uso de estratégias diferenciadas e adequadas em um processo dinâmico e intencional pode contribuir para a ampliação de conexões sinápticas e, por conseguinte, para novas aprendizagens.

Com relação às neurociências, Chedid (2007, p. 300) aponta que “o psicopedagogo deve beneficiar-se das pesquisas recentes para enriquecer a sua prática clínica e institucional, visando sempre à qualidade de seu trabalho e sua eficiência na compreensão de cada indivíduo”. Ressalta-se que os avanços na área das neurociências vêm favorecer o aprofundamento dos estudos em torno da aprendizagem e a compreensão global do ser humano em processo de desenvolvimento.

É importante destacar que cada ser humano possui sua singularidade, apresenta estruturas cognitivas e formas de aprender diferentes, como aponta Cosenza e Guerra (2011, p. 38): “a aprendizagem é um fenômeno individual e privado e vai obedecer às circunstâncias históricas de cada um de nós”. Cada ser humano possui vivências, experiências que fazem parte de uma circunstância histórica, que influenciam na maneira de cada um pensar, agir, ser e aprender.

Dessa forma, a aprendizagem ocorre de diferentes formas, sendo importante oportunizar situações que possibilitem ao sujeito reconhecer-se como ser aprendente, perceber de que maneira aprende e como utiliza os conhecimentos. A aprendizagem é um processo em constante evolução, é um produto inacabado e ocorre diferentemente no sujeito, como afirma Carvalho (1998, p. 10): “A aprendizagem não acaba nunca e se dá numa velocidade que é impossível fingir que não percebemos em todos os lugares, a todo o instante. Um segundo não será jamais igual e isso ilustra a rapidez de um conhecimento adquirido”.

Assim, ao longo do processo de escolarização, é importante que sejam possibilitados espaços para o aprendente interagir, questionar, investigar e aprender. É “por meio da aprendizagem que o ser humano desenvolve habilidades, raciocínios, atitudes, valores, vontades, interesses, aspirações, integração, participação e

realização” (MASINI, 2000, p. 18).

Ainda, com relação à aprendizagem, Visca (2010) explica que existem quatro grandes níveis de aprendizagem:

1. A protoaprendizagem, que são as primeiras aprendizagens que ocorrem das primeiras relações vinculares que se estruturam na criança, como resultado da interação que se estabelece entre ela e sua mãe;
2. A deuteroaprendizagem, denominada pelo autor como concepção de mundo e da vida: são as aprendizagens que ocorrem a partir da interação da criança com o seu grupo familiar;
3. A aprendizagem assistemática, que envolve saberes informais construídos a partir da interação da criança com os adultos, com a comunidade, com os grupos e outras crianças;
4. A aprendizagem sistemática, que é aquela que ocorre pela interação da criança com as instituições educativas, mediadoras da sociedade como órgão especializado em transmitir o conhecimento, atitudes e habilidades, que a sociedade aponta como necessários para a sobrevivência e para que seja capaz de manter uma relação equilibrada entre a identidade e mudança.

Aprender a aprender, segundo Barbosa (2006, p. 20), é “instrumentalizar-se, mas sem esquecer que, embora a aprendizagem aconteça dentro de cada aprendiz, ela é possibilitada somente na interação deste aprendiz com o mundo no qual está inserido e com o conhecimento já estruturado”. O ser humano aprende em casa, na escola, na comunidade, nas instituições e em diversos ambientes que possibilitam a interação e o contato com novos saberes, os quais podem contribuir para a construção de novas aprendizagens.

Para Vygotsky (2010, p. 115), “a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento”. Assim, verifica-se que, para o autor, a aprendizagem é que gera o desenvolvimento e o ambiente é o meio influencia na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento do indivíduo. Desse modo, o conhecimento que se constrói por meio das interações, vivências e experiências contribui para a aprendizagem, a qual

é um momento necessário para o desenvolvimento do educando.

Com relação ao processo de desenvolvimento, Vygotsky (2010, p. 116) explica que esse processo “não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial”. Evidencia-se que aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados, sendo um processo contínuo que recebe influências do meio, do ambiente e das interações sociais estabelecidas.

O autor ainda menciona a importância do processo de mediação, o qual é determinante para as novas situações de aprendizagem da criança. Vygotsky (2010), para explicar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem criou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que consiste da distância entre nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento potencial. O nível de desenvolvimento real consiste no conjunto de atividades e ações que a criança consegue realizar sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial compreende um conjunto de atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que, com o auxílio e mediação de outras pessoas, é capaz de resolver.

Logo, é importante conhecer o nível de desenvolvimento real do educando, ou seja, o que ele sabe, seus conhecimentos prévios, e realizar ações mediadas, bem como desenvolver atividades diferenciadas que estimulem as potencialidades dele para que possa evoluir nas aprendizagens.

Nesse contexto, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente, em processo embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97). Assim, considerando os apontamentos da teoria de vygotskyana, histórico cultural, é necessário realizar uma reflexão sobre a importância do papel da escola, dos professores, coordenadores, psicopedagogos e outros profissionais na mediação de conhecimentos e seus contributos para o desenvolvimento e a aprendizagem do educando em processo de escolarização.

Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 110) afirma que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com que a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia”. Daí a importância de que as intervenções psicopedagógicas e pedagógicas

busquem conhecer os saberes prévios dos educandos articulando-os com os novos conhecimentos, com o intuito de contribuir para a construção de novas aprendizagens.

Outro autor que trouxe contribuições para a compreensão de como o ser humano se desenvolve é Jean Piaget, que teorizou sobre a epistemologia genética, Tal teoria defende que o ser humano passa por várias etapas de desenvolvimento e busca explicar as relações entre processos biológicos e cognitivos. A teoria proposta por Piaget é baseada na inteligência e na construção do conhecimento e busca responder como o ser humano constrói conhecimentos e os respectivos processos (PÁDUA, 2009).

Nesse sentido, Munari (2010, p. 28) explica que, de acordo com a teoria de Piaget, “a inteligência é uma adaptação. Para aprender as suas relações com a vida em geral é necessário determinar quais relações que existem entre o organismo e o meio ambiente”.

Com relação à teoria de Piaget, “a interação do homem com o mundo possibilita a construção de estruturas cognitivas cada vez mais complexas, que permitem a esse homem ter sensações, realizar movimentos, perceber, simbolizar, abstrair e raciocinar logicamente” (PORTILHO, 2011, p. 40).

Para Piaget (1999), o conhecimento é construído a partir das ações e interações do ser humano com um determinado contexto, e o desenvolvimento dele ocorre desde o nascimento e prossegue até a idade adulta, ocorrendo em permanente processo de equilibração, que se dá de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior.

Ainda, de acordo com o autor, o desenvolvimento cognitivo resulta de sucessivos desequilíbrios e equilíbrio entre a assimilação e acomodação, sendo a assimilação o processo de incorporação de novos conhecimentos à estrutura já existente, e a acomodação, a modificação dos esquemas de assimilação por influência de situações exteriores.

Com relação à assimilação e à acomodação, “ambos os processos estão indissolavelmente unidos. A assimilação funciona para preservar as estruturas; a acomodação funciona no sentido de variabilidade, de desenvolvimento e de mudança” (PORTILHO, 2011, p. 42).

Desse modo, o ser humano, em um movimento contínuo, constrói e reconstrói as estruturas. Ainda, de acordo com Portilho (2011), Piaget traz na sua teoria os estágios de desenvolvimento, os quais apresentam relação com a evolução do raciocínio. São quatro os estágios:

1º) Sensório-motor: o bebê, a partir dos reflexos neurológicos, começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente seu ambiente;

2º) Pré-operatório: esse período possibilita a preparação para as operações concretas;

3º) Operatório-concreto: a criança possui capacidade de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade; e o;

4º) Operatório-formal: a representação permite a abstração, não limitando a uma representação imediata, mas impulsionando a criança a pensar em todas as relações possíveis logicamente.

Também fazem parte da teoria de Piaget os quatro fatores de aprendizagem denominados *maturação, experiência, transmissão social e equilibração*. A maturação engloba o desenvolvimento físico e neurológico com o ser humano, que consiste no fator geral do desenvolvimento mental; a experiência é entendida por Piaget como atividade do sujeito sobre o objeto, o que possibilita a formação de estruturas que facilitam a ação e a compreensão da realidade; a transmissão social é o processo pelo qual o ser humano é influenciado pelo contexto social e interações estabelecidas; e a equilibração é um processo interno que possibilita a reconstrução de estruturas superiores.

Percebe-se que, na teoria piagetina, nominada epistemologia genética, o desenvolvimento vem antes que a aprendizagem e que as estruturas, os fatores e estágios são determinantes para que a aprendizagem ocorra, admite-se a interação com o meio, mas os fatores internos e maturacionais são ancoragens que determina a aprendizagem.

Segundo Portilho (1992), a aprendizagem é um processo que evolui durante toda a vida do sujeito e acontece na constante interação deste com o meio social e cultural. Desse modo, é relevante que os profissionais possuam uma visão ampla do processo de aprendizagem para que possam intervir adequadamente diante dos aspectos que estejam interferindo no desenvolvimento do educando.

No campo da Psicopedagogia, a aprendizagem é discutida e conceituada por diversos autores, os quais trazem apontamentos diferentes, mas com o mesmo foco: compreender o ser que aprende em potência e singularidade. Visca (1991, p. 24), por exemplo, apresenta o conceito de aprendizagem como “uma construção intrapsíquica, com continuidade genética e diferenças evolutivas, resultante das condições energético-estruturais do sujeito e as circunstâncias do meio”. Diante da afirmação do autor, evidencia-se que o ser humano está em constante processo de aprendizado, o qual envolve o desenvolvimento cognitivo e a interação do sujeito com o ambiente.

A partir de estudos, discussões e reflexões, Portilho *et al.* (2018, p. 12) criaram um conceito novo de aprendizagem: “um processo de interação entre aquele que aprende e o objeto a ser aprendido, em um movimento de significação e atribuição de sentido próprio, que o transforma”. De acordo com as autoras, a aprendizagem é um processo que mobiliza em prol de avanços, buscando superar o que se apresenta difícil e potencializar o possível.

Scarabucci e Miranda (2019) mencionam que a aprendizagem se inicia muito antes do nascimento e que, ao longo da vida, a pessoa pode encontrar dificuldades e intercorrências. Porém, mesmo perante essas situações, sempre acontecerá o aprender de alguma forma, pois a aprendizagem consiste em uma ação possível a todos os seres humanos.

A aprendizagem é compreendida como “um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca” (WEISS, 2016, p. 30). Conforme a autora, a interação do sujeito com o meio inicia-se no ambiente familiar, depois se estende para as relações estabelecidas no contexto escolar, sendo que ambos, família e escola, são permeados pela sociedade.

Serafini *et al.* (2011, p. 51) conceituam a aprendizagem como “um processo que envolve vínculos individuais e coletivos que resultam das interações do sujeito com o meio, da ação do cuidador e das articulações entre o saber e o não saber”. Para as autoras, a aprendizagem envolve o mundo íntimo de cada ser humano, a subjetividade, o desejo e as articulações possíveis que ampliam os domínios cognitivos favorecendo a consolidação de novas aprendizagens.

Segundo Fernández (2001), a aprendizagem é um processo que contribui para

a ampliação dos conhecimentos que, por conseguinte, reflete na formação de sujeitos pensantes e desejanter por novos saberes.

Pichon-Rivière (1988) explica que a aprendizagem se dá de forma espiral visto que a relação com o objeto de aprendizagem é compreendida como uma estrutura complexa que envolve um sujeito, um objeto e sua mútua inter-relação com os processos de comunicação, favorecendo que as relações intersubjetivas se transformem em intrassubjetivas.

A partir dos apontamentos teóricos, faz-se necessário compreender como o ser humano aprende, quais as habilidades necessárias para o aprendiz aprender, os estilos de aprendizagem de cada pessoa, entre outros aspectos. Com relação aos estilos de aprendizagem, Portilho (2005, p. 15) explica: “Los estilos de aprendizaje se centran, generalmente, en el ‘cómo’ a las personas les gusta aprender o pueden ser considerados como una manera de pensar”. De acordo com a autora, o estilo de aprendizagem consiste em como cada sujeito gosta de executar as tarefas e as diversas maneiras como usa a inteligência.

Existem diferentes classificações de estilos de aprendizagem que, segundo Portilho (2011), são: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Nesse viés, a autora explica algumas características desses estilos que serão detalhadas a seguir:

- a) Ativo: As pessoas que têm a predominância deste estilo apresentam um perfil curioso e comunicativo, gostam de aprender fazendo, são rápidas para realizar atividades, apresentam gostos por novas experiências e, no geral, são bem intempestivas, precisam mudar e variar os espaços, as situações do dia a dia e as atividades;
- b) Reflexivo: Os sujeitos que apresentam estilo reflexivo têm perfil cuidadoso e perfeccionista, utilizam reflexão e análise para tomar decisões, preferem escutar, observar e pensar antes de agir, investigam detalhadamente as situações. Os reflexivos têm o seu tempo próprio para aprender;
- c) Teórico: Os indivíduos que apresentam o estilo de aprendizagem teórico possuem perfil organizado, gostam de questionar, buscam racionalidade, objetividade e lógica das coisas, gostam de saber sempre o porquê estão fazendo determinada atividade e aonde vão chegar e necessitam de respostas

pontuais e esclarecimento de todas as suas dúvidas;

- d) Pragmático: As pessoas que apresentam este estilo possuem perfil prático, são confiantes, gostam de ter a possibilidade de experimentar o aprendido, tendem a colocar em prática as ideias.

Portanto, é necessário conhecer os estilos de aprendizagem de cada pessoa para planejar e elaborar estratégias com recursos adequados que possam atender as demandas do aprendente, suas especificidades e, também, possibilitar a eles a construção de novas aprendizagens. Salienta-se a importância de reconhecer que cada pessoa tem uma forma peculiar de aprender, de construir conhecimentos, de articular saberes, de estabelecer relações consigo mesmo, com outro e com o ambiente.

O ser humano se constrói enquanto sujeito de conhecimento a partir das interações estabelecidas com seus pares, com diferentes mundos e objetos, e isso contribui para a estruturação cognitiva e para o processo construtivo de aprendizagem (POZO, 2004). Em outras palavras, entende-se que o sujeito aprende por meio dos vínculos individuais e coletivos construídos a partir da interação, sendo necessário que o aprendiz apresente disponibilidade, envolvimento, receptividade, tomada de consciência e desejo de aprender.

Conforme Claxton (2019, p. 29) “o estímulo para a aprendizagem é intencional, é o desejo de melhorar: saber mais, entender mais profundamente, desenvolver a competência e perícia [...] a curiosidade e a necessidade”. Nesse sentido, o autor explica que a aprendizagem apenas ocorre quando o ser humano percebe e admite a necessidade de melhorar, movido pela curiosidade e pela constante busca de conhecimentos. Para que isso aconteça, ao longo do processo de escolarização, é importante que sejam desenvolvidas atividades que despertem o desejo de aprender, instigando a curiosidade e a busca por novos saberes que potencializem a aprendizagem.

Enfim, a Psicopedagogia, segundo Ujiie (2016), é um campo de atuação teórico-prático em amplitude, que focaliza a aprendizagem de si e do outro em escala ampla, e que vem se consolidando num contínuo, histórico, educativo, cultural e psicossocial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o objeto de estudo da Psicopedagogia é a aprendizagem, ao se compreender a aprendizagem como processo evolutivo, faz-se necessário olhar para o sujeito aprendente como um ser singular que possui uma estrutura cognitiva, que tem um estilo de aprendizagem, uma forma peculiar de aprender, interagir e de construir novas aprendizagens.

De acordo com o aporte teórico abordado no presente estudo, a Psicopedagogia é compreendida como uma ciência que estuda o indivíduo na sua singularidade reconhecendo o ser humano pertencente à espécie humana, o qual possui um desenvolvimento biológico, cognitivo, além de receber influências do contexto social, cultural e das redes relacionais estabelecidas. E tudo isso pode contribuir para a construção de novas aprendizagens ou para o surgimento de dificuldades.

O ser humano é potente e capaz de aprendizagem sempre, a mediação e a condução do processo é que promoverá a construção do conhecimento e das aprendizagens. Entretanto, a compreensão do sujeito aprendente e das ancoragens da aprendizagem é o grande elemento para consolidação de um processo de consolidação de aprendizagens exitoso. Nesta dinâmica, a área da Psicopedagogia e a atuação do psicopedagogo na materialidade da aprendizagem humana corrobora de modo significativo, é o que buscou-se evidenciar de modo permeativos ao longo deste estudo, que almejamos que ganhe outros significados na prática educativa e pedagógica dos leitores.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA - ABPp. **Diretrizes da formação de psicopedagogos no Brasil**. 2013. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_diretrizes_formacao.html. Acesso em: 24 out. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA- ABPp. **Código de Ética do Psicopedagogo**. 2019. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html. Acesso em: 27 out. 2019.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia e o momento do aprender**. São José dos Campos: Pulso, 2006.

BLASZKO, Caroline Elizabel. **O Psicopedagogo na rede pública municipal em sete Estados brasileiros: cenários e desafios**. 2020.162f Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2020.

CARVALHO, Lígia Leitão de Moraes. Habilidades cognitivas – desenvolvimento do raciocínio e formação do educador. In: **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 17, n. 44, p. 8-11, 1998.

CHEDID, Kátia A. Kühn. Psicopedagogia, educação e neurociências. In: **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, v. 24, n. 75, p. 298-300, 2007.

CLAXTON, Guy. **O desafio de aprender ao longo da vida**. Porto Alegre: Penso, 2005.

CLAXTON, Guy. **Ensinando os alunos a se ensinarem**. Petrópolis: Vozes, 2019.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Ed. da USP, 1981.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Psicopedagogia na escola: buscando condições para a aprendizagem significativa**. 3. ed. São Paulo: Loyola & Unimarco, 2000.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget**. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Massangana, 2010.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. In: **Revista FACEVV**. v. 1, n. 2, p. 22-35, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Formação do psicopedagogo na instituição. In:

Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 11, n. 24, p. 25-27, 1992.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Conhecer-se para conhecer. *In*: AMARAL, Silvia (Coord.). **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 124-131.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. Evaluación de los estilos de aprendizaje y metacognición en estudiantes universitarios. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 22, n. 67, p. 14-25, 2005.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **Como se aprende?** Estratégias, estilo e metacognição. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

PORTILHO, Evelise Maria Labatut *et al.* **A instituição que aprende sob o olhar da psicopedagogia**. Rio de Janeiro: Wak, 2018.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, Juan Ignacio. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCARABUCCI, Carolina Alvim; MIRANDA, Maria Irene. A criança diagnosticada com TDAH: e agora professor? *In*: MIRANDA, Maria Irene (Org.). **A produção da pesquisa na psicopedagogia**. Curitiba: CRV, 2019. p. 35-56.

SERAFINI, Arlete Zagonel *et al.* Aprendizagem: várias perspectivas e um conceito. *In*: PORTILHO, Evelise (Org.). **Alfabetização aprendizagem e conhecimento na formação docente**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 43-69.

UJIIE, Nájela Tavares. Psicopedagogia, definição e enquadramento de área: nuances, pontos e contrapontos. *In*: UJIIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia Clínica & Institucional: nuances, nexos e reflexos**. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 13-22.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia: novas contribuições**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

VISCA, Jorge. **Clínica psicopedagógica: epistemologia convergente**. Tradução: Laura Monte Serrat Barbosa. 2. ed. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

10.48209/978-02-89949-02-2

QUAL É O PAPEL DA PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA DIANTE DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?

Débora Magdieli Lucca Vieira³

³ Pedagoga pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Psicopedagoga pelo Centro Universitário Internacional (Uninter).

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia clínica vem se tornando fonte importante de pesquisa para a área da educação. O psicopedagogo é um profissional de suma importância, pois o mesmo contribui na busca de soluções para a questão de dificuldades e transtornos de aprendizagem, entretanto, precisa-se conhecer um pouco sobre esse profissional e sua(s) área(s) de atuação.

A psicopedagogia clínica forma profissionais qualificados para atender crianças e adolescentes com dificuldades ou transtornos no processo de aprendizagem.

O psicopedagogo tem como principal função realizar um trabalho preventivo e (ou também) interventivo (avaliação, diagnóstico e intervenção), além de conhecer as dificuldades ou transtornos existentes.

Durante o processo de avaliação investiga-se uma intervenção adequada para aquela dificuldade ou transtorno diagnosticado no paciente. Durante o processo de diagnóstico, busca-se compreender as mensagens, muitas vezes implícitas, sobre os motivos que levam os pacientes a obterem resultados insuficientes ao esforço aplicado em sua busca pela aprendizagem.

Esse texto, adota a pesquisa bibliográfica enquanto metodologia, abordando e questionando qual é o papel da psicopedagogia frente às dificuldades de aprendizagem? Qual é o campo de atuação do psicopedagogo clínico? Quais são os principais instrumentos de avaliação utilizados nas instituições ou clínicas? Quais são as dificuldades e transtornos de aprendizagem existentes? Para alçar esses questionamentos, deve-se entender o aluno de maneira interdisciplinar, buscando apoio em várias áreas do conhecimento, bem como analisar a aprendizagem no contexto escolar e familiar, avaliando os aspectos afetivos, cognitivos e biológicos do paciente.

Segundo Chamat (2004, p. 26),

o profissional que diagnostica, necessita ampliar sua visão para além do momento em que se encontra, o que requer esmero e conscientização quanto à responsabilidade de sua atuação na psicopedagogia, pois o diagnóstico por ele realizado das dificuldades do aprendiz sempre se encontra vinculado ao âmbito clínico, institucional e familiar.

Com base nesta reflexão, surge o seguinte problema: Quais são os instrumentos de avaliação que o psicopedagogo clínico utiliza para identificar uma dificuldade ou transtorno de aprendizagem e qual o seu papel mediante essas dificuldades?

Dessa forma, debater sobre o papel da psicopedagogia clínica diante das dificuldades de aprendizagem torna-se essencial para os profissionais da área, principalmente, por contribuir com embasamentos teóricos para a realização da prática de investigação no contexto clínico. Sendo assim, reforça-se a necessidade de conhecer o campo de atuação do psicopedagogo e as dificuldades e transtornos de aprendizagem, além de apresentar os instrumentos de investigação e como podem ser utilizados durante o processo de diagnóstico.

PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E SEU CAMPO DE ATUAÇÃO

A psicopedagogia clínica é a área do conhecimento que estuda como as pessoas constroem o conhecimento. Segundo a ABPp (Associação Brasileira de Psicopedagogia), em seu Código de Ética do Psicopedagogo, Capítulo I, Dos princípios, Artigo 1º:

A psicopedagogia é um campo de atuação em Educação e Saúde que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos (ABPp, 2011, p. 1).

Constata-se como ocorre esse processo de construção de conhecimento em pacientes, pressupondo-se analisar e identificar os pontos que possam, por acaso, estar bloqueando ou travando o processo de ensino-aprendizagem; atuando de maneira preventiva para evitá-los e, ainda, propiciando estratégias e ferramentas que possibilitem facilitar esse processo.

A psicopedagogia, como área de estudos, surgiu da necessidade de atendimento e orientação a crianças que apresentavam dificuldades ligadas à sua educação, mais especificamente à sua aprendizagem, quer cognitiva, quer de comportamento social. Procurava-se, assim, o porquê ocorria essa problemática, avaliando e diagnosticando a criança, física e psiquicamente. Envolvidos nessa busca, estavam professores, psicólogos, médicos, fonoaudiólogos e psicomotricistas. Nessa primeira etapa da história da psicopedagogia, todo diagnóstico recaía sobre a criança, o que significava

que nela estava o problema, sendo então encaminhada para atendimento especializado. Esse enfoque de diagnóstico, prescrição e tratamento, envolvendo prognóstico, trazia implícita uma concepção de que o fim da educação era de adaptar o homem à sociedade (MASINI, 2006, p. 249).

O psicopedagogo não atua apenas em sala de aula, como muitos acreditam. Um psicopedagogo tem diversas funções que vão além do ambiente escolar, podendo atuar também no desenvolvimento de trabalhos hospitalares, clínicos, escolares, que é o mais conhecido de todos, e também, empresariais, trabalhando com observação, terapias, tratamentos clínicos e orientando professores onde seu foco principal é a aprendizagem do ser humano. Em qualquer uma das funções, o psicopedagogo tem como objetivo auxiliar e prevenir problemas advindos da dificuldade de aprendizagem.

Dentre as diversas funções, o psicopedagogo busca “entender problemas de aprendizagem que cada vez mais estão presentes nas escolas, onde, muitas vezes não se compete a comportamentos inadequados das crianças, mas sim, a dificuldades e transtornos que acabam interferindo no ambiente escolar” (DELABETHA, DA COSTA, 2014, p. 4).

A psicopedagogia, área de conhecimento interdisciplinar, tem como objeto de estudo a aprendizagem humana. É papel fundamental do psicopedagogo potencializá-la e atender as necessidades individuais no decorrer do processo. O trabalho psicopedagógico pode adquirir caráter preventivo, clínico, terapêutico ou de treinamento, o que amplia sua área de atuação, seja ela escolar - orientando professores, realizando diagnósticos, facilitando o processo de aprendizagem, trabalhando as diversas relações humanas que existem nesse espaço; empresarial - realizando trabalhos de treinamento de pessoal e melhorando as relações interpessoais na empresa; clínica - esclarecendo e atenuando problemas; ou hospitalar - atuando junto à equipe multidisciplinar no pós-operatório de cirurgias ou tratamentos que afetem a aprendizagem. É importante salientar que a psicopedagogia é uma área que vem para somar, trabalhando em parceria com os diversos profissionais que atuam em sua área de abrangência (BEYER, 2003, p. 2).

É possível perceber a importância do psicopedagogo clínico no processo de aprendizagem observando-se “que a cada dia esse profissional cresce mais na sociedade, é mais bem visto e solicitado na realização de trabalhos multidisciplinares, sempre somando no atendimento a pessoas onde a aprendizagem está sendo afetada” (DELABETHA; DA COSTA, 2014, p. 5).

PRINCIPAIS DE TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

De uma maneira sem explicação, podem ocorrer alterações no desenvolvimento do bebê que serão percebidas apenas no desenvolvimento da infância e no período de entrada na escola.

A American Psychiatric Association (2014), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), assim denomina essas alterações de transtornos do neurodesenvolvimento:

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por *déficits* no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os *déficits* de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de *déficit* de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 1).

Nos transtornos do neurodesenvolvimento a American Psychiatric Association (2014) apresenta um grupo classificado como transtornos específicos de aprendizagem:

Um transtorno específico da aprendizagem, como o nome implica, é diagnosticado diante de *déficits* específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Esse transtorno do neurodesenvolvimento manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade formal, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O desempenho individual nas habilidades acadêmicas afetadas está bastante abaixo da média para a idade, ou níveis de desempenho aceitáveis são atingidos somente com esforço extraordinário. O transtorno específico da aprendizagem pode ocorrer em pessoas identificadas como apresentando altas habilidades intelectuais e manifestar-se apenas quando as demandas de aprendizagem ou procedimentos de avaliação (p. ex., testes cronometrados) impõem barreiras que não podem ser vencidas pela inteligência inata ou por estratégias compensatórias. Para todas as pessoas, o transtorno específico da aprendizagem pode acarretar prejuízos duradouros em atividades que dependam das habilidades, inclusive no desempenho profissional (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Os transtornos funcionais específicos do neurodesenvolvimento são:

- Tema 1: dislexia.
- Tema 2: disgrafia.
- Tema 3: disortografia.
- Tema 4: discalculia.
- Tema 5: TDAH.

Tema 1: dislexia

A dislexia é descrita pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2015) como um transtorno do neurodesenvolvimento que implica um transtorno específico de aprendizagem.

315.00 (F81.0) Com prejuízo na leitura: Precisão na leitura de palavras. Velocidade ou fluência da leitura. Compreensão da leitura. Nota: Dislexia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades de aprendizagem caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia. Se o termo dislexia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático (DSM-5, 2015).

Acontecem nas alterações da formação neurológica. Compreende-se que a dislexia é uma causa cromossômica hereditária. Existem indícios de que há relação genética entre a dislexia e a produção excessiva de testosterona no período da gestação.

É diagnosticada quando a criança está em seu período escolar. Isso não quer dizer que os sinais apareçam durante o seu desenvolvimento, mas que se desenvolvem na infância e são percebidos normalmente nos anos escolares. A dislexia não impede o aprendizado, mas dificulta o processo de aprendizagem em uma escala que pode variar de leve a alta.

Como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, não tem cura. Isso significa que todos os esforços na identificação precoce e um processo de intervenção

permitem alcançar um desenvolvimento adequado das habilidades escolares e da vida do sujeito. Quem tem dislexia tem uma grande dificuldade em adquirir informações pelo simples fato de que estas são adquiridas, geralmente, por meio da leitura e da escrita.

Tema 2: disgrafia

É descrita pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2015) como um transtorno do neurodesenvolvimento que implica transtorno específico de aprendizagem.

- 315.2 (F81.81) Com prejuízo na expressão escrita.
- Precisão na ortografia.
- Precisão na gramática e na pontuação.
- Clareza ou organização da expressão escrita (DSM-5, 2015).

É um transtorno com relação à psicomotricidade atingindo a relação entre a associação da letra com a escrita. Ela surge na criança por meio de uma disfunção no sistema nervoso central (SNC). A disgrafia pode vir a ocorrer por meio de uma lesão cerebral adquirida ao longo da vida. A disfunção resultante no SNC produz um desenvolvimento anormal na habilidade de escrever.

Tema 3: disortografia

Os *déficits* de escrita se apresentam como transtornos de aprendizagem específicos e são descritos como dificuldades em executar os processos cognitivos subjacentes a composição de textos. Existem extremas dificuldades no processo fonológico e ortográfico e, conseqüentemente, uma caligrafia irregular.

É descrita pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2015) como uma perturbação da expressão escrita, tendo origem neurobiológica. O principal prejuízo da disortografia está na interferência nas capacidades da expressão escrita, pois ocorrem falhas na precisão ortográfica e na organização, na estruturação e na composição de textos escritos. O conteúdo das frases elaboradas é pobre, e os textos, curtos, apresentando muitos erros ortográficos.

A consequência imediata da disortografia na criança é a desmotivação. A criança perde a vontade de escrever. Seus textos são muito curtos, desorganizados e sem pontuação. Essa condição se agrava quando o sujeito apresenta problemas na fala.

Tema 4: discalculia

É descrita pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2015) como um transtorno do neurodesenvolvimento que implica um transtorno específico de aprendizagem.

315.1 (F81.2) Com prejuízo na matemática: Senso numérico. Memorização de fatos aritméticos Precisão ou fluência de cálculo. Precisão no raciocínio matemático. Nota: Discalculia é um termo alternativo usado em referência a um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Se o termo discalculia for usado para especificar esse padrão particular de dificuldades matemáticas, é importante também especificar quaisquer dificuldades adicionais que estejam presentes, tais como dificuldades no raciocínio matemático ou na precisão na leitura de palavras (DSM-5, 2015).

Nos manuais é descrita como um transtorno de aprendizagem. Sua principal característica é a dificuldade em desempenhar tarefas ligadas a toda e qualquer operação matemática. A discalculia também implica uma barreira à compreensão de conceitos numéricos, utilização de fórmulas ou símbolos que se refiram ao desenvolvimento matemático.

Tema 5: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)

O Transtorno de *Déficit* de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento específico e não um transtorno de aprendizagem. Isso significa que ele pode afetar a aprendizagem, mas não causa o transtorno de aprendizagem.

O TDAH é descrito pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5, 2015) como:

Um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade/impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento, conforme caracterizado por (1) e/ou (2): 1. Desatenção: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades

sociais e acadêmicas/profissionais: Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

2. Hiperatividade e impulsividade: Seis (ou mais) dos seguintes sintomas persistem por pelo menos seis meses em um grau que é inconsistente com o nível do desenvolvimento e têm impacto negativo diretamente nas atividades sociais e acadêmicas/profissionais: Nota: Os sintomas não são apenas uma manifestação de comportamento opositor, desafio, hostilidade ou dificuldade para compreender tarefas ou instruções. Para adolescentes mais velhos e adultos (17 anos ou mais), pelo menos cinco sintomas são necessários.

Determinar o subtipo: 314.01 (F90.2) Apresentação combinada: Se tanto o Critério A1 (desatenção) quanto o Critério A2 (hiperatividade/impulsividade) são preenchidos nos últimos 6 meses. 314.00 (F90.0) Apresentação predominantemente desatenta: Se o Critério A1 (desatenção) é preenchido, mas o Critério A2 (hiperatividade/impulsividade) não é preenchido nos últimos 6 meses. 314.01 (F90.1) Apresentação predominantemente hiperativa/impulsiva: Se o Critério A2 (hiperatividade/impulsividade) é preenchido e o Critério A1 (desatenção) não é preenchido nos últimos 6 meses (DSM-5, 2015).

Entende-se a desatenção no TDAH como parte de um grupo comportamental com características de divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização (DSM-5, 2015). A hiperatividade é compreendida como uma atividade motora excessiva (por exemplo, uma criança que corre o tempo todo, mesmo quando isso não é apropriado, ou remexe, batuca ou conversa em excesso). Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade (DSM-5, 2015).

A impulsividade pode ser reflexa de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar em forma de intromissão e/ou 15 tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (DSM-5, 2015).

O diagnóstico do TDAH deve acontecer durante a infância. Caso não o seja, a avaliação deve ser feita considerando-se que a sintomática tenha ocorrido antes dos 12 anos. Deve-se evitar um diagnóstico precoce demais, considerando-se sempre que os sinais do TDAH devem estar presentes em mais de um ambiente frequentado pelo sujeito, como escola, casa, clubes, etc.

Desequilíbrios Químicos

As dificuldades de aprendizagem são decorrentes de falhas de comunicação

entre os neurônios.

A hereditariedade é responsável, também, pela ocorrência de dificuldade de aprendizagem no sujeito. Isso é fácil de explicar quando se observam exames e verificam-se alterações que comprometem o desenvolvimento do indivíduo em grau próximo ao seu genitor ou parente.

As principais dificuldades que podem ser observadas como consequências são do fator biológico são: hiperatividade, dificuldade de concentração, dificuldade em seguir instruções, dificuldade de relacionamento, dificuldade em diálogos, inflexibilidade, funções executivas alteradas entre elas o planejamento e as 14 habilidades organizacionais, distração, falta de destreza e controle inibitório (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Existem certas situações em que só o esforço do aluno não é o suficiente e essas entraves não permitem o êxito do aprender. O que precisa, de fato, ser definido, são quais tipos de dificuldades que são impeditivos no processo de aprendizagem. Pode-se, então, dizer que, agora, já se consegue conceituar dificuldades e transtornos de aprendizagem e designá-las, fazendo isso em relação ao sujeito que não aprende, mas nem sempre o apontando como agente e causa.

PSICOPEDAGOGIA DIAGNÓSTICO CLÍNICO E PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O diagnóstico psicopedagógico compõe momentos que dependendo da necessidade de cada caso pode seguir dimensões diferentes com seus instrumentos de investigação.

Para Weiss (1992), os momentos do diagnóstico psicopedagógico se estruturam em uma sequência diagnóstica que podem ser modificadas conforme o caso. Weiss organiza da seguinte forma a Sequência Diagnóstica.

1º Entrevista Familiar Exploratória Situacional (E.F.E.S.).

2º Anamnese.

3º Sessões lúdicas centradas na aprendizagem (para crianças).

4º Complementação com provas e testes (quando for necessário).

5º Síntese Diagnóstica – Prognóstico.

6º Devolução – Encaminhamento (WEISS, 1992, p. 21).

Visca (1991, p. 20) propõe um Esquema Sequencial baseado na Epistemologia Convergente:

1º EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem) – 1º sistema de hipóteses com linhas de investigação.

2º Testes – eleição de instrumentos com 2º sistema de hipóteses e linhas de investigação.

3º Anamnese: verificação e decantação do 2º sistema de hipóteses e formulação do 3º sistema de hipóteses.

4º Elaboração do Informe – Elaboração de uma imagem do sujeito que articula a aprendizagem com os aspectos energéticos e estruturais que o condicionam.

Segundo Weiss (1992, p. 25), as sessões podem transcorrer de forma lúdica e outras formalizadas com propostas e questões dentro de objetivos específicos.

Dependendo do ritmo da criança, pode-se alternar essas duas situações e ao total podem ser feitas de 10 a 15 sessões de avaliação até se chegar a um diagnóstico clínico.

Nesse contexto, durante as sessões o psicopedagogo em seu consultório fará uma investigação e serão coletados dados e levantadas hipóteses para se chegar ao diagnóstico final. Entende-se que o psicopedagogo, após coletar informações sobre o paciente e a família, deve fazer uma investigação no contexto escolar. Os instrumentos de avaliação do diagnóstico são:

[...] Esses procedimentos compreendem: anamnese, análise do material escolar, relacionamento com a escola, observação do desempenho em situação de aprendizagem, aplicações de testes psicopedagógicos específicos e solicitação de exames complementares (psicológico, neurológico, oftalmológico, audimétrico, fonológico e outros). Diante disso, observa-se que intervenção psicopedagógica, quando necessária, é desenvolvida de formas variadas, ficando procedimentos a serem executados a critérios do profissional que está atuando, geralmente influenciado pela sua formação (CIASCA, 2008, p.166).

O diagnóstico psicopedagógico é uma busca de fatores que possam estar influenciando o fracasso no processo de aprendizagem, além de identificar quais são os fatores que possam estar ocasionando esses bloqueios, buscando-se também elaborar intervenções adequadas para determinado diagnóstico e obtendo-se, assim, melhorias no processo de ensino aprendizagem desse paciente.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a produção desse artigo científico foi utilizada uma abordagem de pesquisa bibliográfica descritiva com muita leitura, citações e descrições de assuntos relacionados ao papel do psicopedagogo e seus principais campos de atuação, as dificuldades e transtornos de aprendizagem, diagnóstico clínico, instrumentos de avaliação, entre outros. Foram estudados vários autores conceituados que estarão como referência neste artigo e se encontraram presentes nas referências bibliográficas.

Segundo Teixeira (2010, p. 80), para que se alcance uma educação de qualidade, esta deve estar atrelada ao conhecimento. Dessa maneira, foi possível a construção do conhecimento voltado para uma educação comprometida e, realmente, construtiva.

O processo metodológico é de suma importância para o sucesso de uma pesquisa científica em qualquer área da linha de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, através de procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica descritiva com base nas leituras e análises de diversos autores verificou-se o papel do psicopedagogo diante das dificuldades de aprendizagem e foi constatou-se que o profissional de psicopedagogia surgiu com a necessidade do estudo do processo de ensino aprendizagem. As dificuldades de aprendizagem que chegam até o psicopedagogo clínico são diversas, não existe uma mais frequente que a outra, pois varia em cada caso e em cada contexto que o sujeito está inserido. Por isso, o psicopedagogo é um profissional qualificado, pois realiza um diagnóstico de avaliação e intervenção que começa a obter seus resultados para, assim, identificar as dificuldades e realizar o tratamento necessário.

Nesse contexto, o enfoque psicopedagógico das dificuldades de aprendizagem compreende os processos de desenvolvimento, os caminhos da aprendizagem e a visão que se tem sobre o aluno de uma forma interdisciplinar, analisando-se a aprendizagem no contexto escolar, familiar, aspecto afetivo, cognitivo e biológico.

É muito importante conhecer as áreas de atuação do psicopedagogo bem como conhecer o psicopedagogo, que além do diagnóstico, precisa fazer uma reflexão para saber qual a melhor forma de avaliação e intervenção necessárias para trabalhar com essas dificuldades, usando os recursos e recorrendo a várias estratégias e instrumentos de avaliação e pesquisa sobre as possíveis dificuldades de aprendizagem encontradas no cotidiano escolar e seus principais fatores, desta forma, objetivando-se ajudar a criança a superar tais dificuldades, além de aprofundar seus conhecimentos sobre as dificuldades existentes.

O psicopedagogo deve estar a frente do sujeito que aprende sendo o mediador dessa aprendizagem, buscando-se a raiz do problema de cada indivíduo afetado a partir de seus processos históricos, orgânicos e sociais para ajudar tanto a criança como o adolescente a quebrar as barreiras da aprendizagem.

Quando surgem dificuldades toda a relação família-sujeito, aprendente-escola encontram-se alteradas e o psicopedagogo clínico deve encontrar soluções de como resolver esses conflitos existentes. Frente ao problema de aprendizagem específica após o diagnóstico exato, em última análise, pode-se dizer que um psicopedagogo clínico precisa estar preparado para receber e incluir todas as crianças e adolescentes na apropriação e construção do conhecimento sem deixar de lado a história de vida do paciente como seu meio de convívio e o ambiente onde foi criado, porque a criança e o adolescente já trazem uma bagagem de experiências de vidas. Qualquer ser humano é capaz de aprender, assimilar e crescer progressivamente rumo a uma aprendizagem interacional, onde todos participam do saber tanto para o educador como o educando.

A aprendizagem acelera processos evolutivos internos que são capazes de atuar quando a criança se encontra em interação com o meio ambiente e com outras pessoas. Porém, ressalta a importância de que esses processos sejam internalizados pela criança através das intervenções do psicopedagogo.

A aprendizagem é um processo de ação recíproca entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o ambiente, cujo resultado se dá numa mudança de comportamento. Em se tratando de um processo de uma ação recíproca, as causas que provocam o problema de aprendizagem tanto podem ser encontradas na própria pessoa aprendente, na pessoa do ensinante, como no ambiente onde está se realizando; o que se observa é que a causa nunca está isolada (GLIZ, 2009, p. 83).

Por fim, averiguou-se que o psicopedagogo clínico mediante as dificuldades de aprendizagem deverá proporcionar uma investigação em todos os aspectos que possam estar contribuindo de alguma forma para a problemática a fim de intervir da melhor maneira possível no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABPp - Associação Brasileira de Psicopedagogia. **Código de ética do psicopedagogo.** 2011. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html>. Acesso em: 01 mar. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM- 5.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BEYER, Marlei Adriana. **Psicopedagogia: ação e parceria.** 2003. Disponível em: <<http://psicopedagogiaclinica.com.br/2017/05/31/psicopedagogia-acao-e-parceria/>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

CHAMAT, Leila Sara José. **Técnicas de intervenção psicopedagógica: para dificuldades e problemas de aprendizagem.** São Paulo: Vetor, 2004.

CIASCA, Sylvia Maria. **Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação interdisciplinar.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

DELABETHA, Adriana; DA COSTA, Gisele Maria Tonin. Psicopedagogia e suas áreas de atuação. **Rei**, v. 9, n. 20, dez. 2014. Disponível em: < https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/230_1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

DSM-5. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FOULQUIÉ, Paul. **Dicionário de pedagogia.** Barcelona: Oikos-tau, 1976.

GLIZ, Maria das Graças Sobral. **Psicopedagogia**: um conhecimento em contínuo processo de construção. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009.

MASINI, Elcie F. Salzano. Formação profissional em Psicopedagogia: embates e desafios. **Rev. Psicopedagogia**, v. 23, n. 172, p. 248-59, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a09.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MOLDEN, David. **Neurolinguística nos negócios**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário escolar da língua portuguesa**. São Paulo: DCL, 2010.

TEIXEIRA, Sirlândia Reis de Oliveira. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca**: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TEIXEIRAJÚNIOR, Ronaldo Rodrigues. **Vocabulário de análise do comportamento**: um manual de consulta para termos usados na área. São Paulo: ESETec Editores Associados, 2006.

VISCA, Jorge. **Psicopedagogia**: novas contribuições. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WEISS, Maria Lúcia. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

10.48209/978-03-89949-02-2

A LITERATURA INFANTIL NA ÁREA PSICOPEDAGÓGICA: FERRAMENTA AUXILIAR DE DIAGNÓSTICO E TERAPIA

Caroline Elizabel Blaszkó⁴

Nájela Tavares Ujiie⁵

4 Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Especial. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia. Doutora em Educação. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail carolineblaszko2020@gmail.com.

5 Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Infantil. Mestre em Educação. Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Ensino (PIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR). E-mail najelaujiie@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Este capítulo traz reflexões sobre o uso da literatura infantil no campo da Psicopedagogia, alinhada ao atendimento psicopedagógico de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, deficiências, déficit e defasagens do processo educacional, bem como articulada a terapia psicopedagógica que vislumbra o sucesso da aprendizagem.

Neste estudo, objetivou-se demonstrar que é possível o psicopedagogo trabalhar com as obras da literatura infantil, as quais se tornam aliadas e ferramentas na ação e intervenção psicopedagógica.

Diante do exposto, a problemática que norteou este estudo se consistiu: Como o psicopedagogo pode utilizar a literatura infantil nas intervenções psicopedagógicas visando contribuir para o êxito da aprendizagem?

O respaldo teórico que norteia a tessitura do capítulo é embasado nos estudos de Blaszkó (2020), Pessoa et.al (2017), Ujiie (2016, 2017), Gómez e Terán (2014), Fini (2008), Sisto *et. al.* (2008), Barone (2007), Bock *et. al.* (2001), Fonseca (1995) entre outros.

Em relação ao delineamento metodológico da pesquisa, está se configura como um relato de experiência reflexivo, o qual é pautado em um estudo teórico-bibliográfico e em uma experiência prática, que foi acumulada no exercício da profissão: psicopedagoga.

O artigo aborda no primeiro momento pressupostos teóricos norteadores da ação e no segundo momento traz reflexões sobre as estratégias de ação do trabalho psicopedagógico com a literatura infantil, para finalizar apresenta considerações tangíveis a temática em pauta, atendimento psicopedagógico aliado a literatura infantil em prol do sucesso da aprendizagem do educando.

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO E A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA ASSOCIADA A LITERATURA INFANTIL

O profissional psicopedagogo atua no campo da Psicopedagogia, área que congrega Educação e Saúde em prol de garantir a aprendizagem humana, tendo,

pois, sua experiência e atuação comprometida com a aprendizagem de si e do outro em um cenário que é múltiplo e plurissignificante: instituição, clínica, escola e sociedade (UJIIE, 2016).

Para atuar no cargo de psicopedagogo é necessária uma formação específica que ocorre em curso de graduação e/ou em curso de pós-graduação em Psicopedagogia (ABPp, 2019).

Sisto *et. al.* (2008, p.9) evidenciam que a “[...] Psicopedagogia é uma área de estudo diretamente relacionada à aprendizagem escolar no que tange a seu decurso normal ou com dificuldades”. Ainda segundo os autores, é necessário compreender a relação do aluno com o conhecimento, os elementos do sistema cognitivo e emocional que utilizam para aprender, bem como os aspectos que influenciaram para o rendimento escolar, sucesso ou insucesso apresentado pelos educandos.

[...] No entanto, é importante frisar que a Psicopedagogia não atua somente em escolas. Na atualidade, seu trabalho se estende também a hospitais, empresas e instituições que necessitam de um profissional especializado nas questões do ensino e da aprendizagem. No âmbito organizacional, lida com pessoas que apresentam dificuldades de adaptação as novas exigências de um trabalho e/ou estão ligadas a outras situações de aprendizagem; em hospitais, atua quando as questões de saúde afastam as pessoas por um tempo mais prolongado da instituição escolar. A Psicopedagogia está ligada também às pesquisas educacionais, aos problemas sociológicos que envolvem a escola, às questões econômicas do país, por compreender as implicações desses temas na aprendizagem (GOULART, 2007, p. 27).

A área da Psicopedagogia tem uma amplitude no que diz respeito a aprendizagem humana que se interliga ao contexto de pertencimento e ao ciclo da vida, pois, o aprender está no mundo para além dos muros da escola. Por essa via, a Psicopedagogia tem abrangência e duplo enfoque o atendimento individual e coletivo de sujeitos aprendentes – instituição (UJIIE, 2016).

Abordaremos o atendimento individual com enfoque na intervenção psicopedagógica no que tange o diagnóstico, a avaliação, e o prognóstico, a terapia para êxito da aprendizagem no âmbito da vida escolar.

A intervenção psicopedagógica é realizada pelo profissional denominado psicopedagogo que conforme Bock *et. al.* (2001, p. 11), é um “[...] profissional que tem habilidades e conhecimento para, a partir de uma atividade aparentemente simples,

poder fazer uma leitura abrangente a respeito da relação da criança com o saber e com o processo de aprendizagem”. Na citação lemos criança, mas o aprendiz pode ser jovem, adolescente, adulto, idoso, pois, a leitura especializada é da aprendizagem humana, que pode se dar a qualquer tempo do ciclo da vida.

De acordo com Goulart (2007) o psicopedagogo é procurado para avaliar alunos (diagnóstico psicopedagógico) e para trabalhar com eles em sua demanda (terapia psicopedagógica).

A avaliação psicopedagógica diagnóstica pode apontar dificuldades de aprendizagem, deficiências, déficit, defasagens do processo educacional e problemas de ensinagem.

Entende-se por dificuldade de aprendizagem, de acordo com Gómez e Terán (2014) todo e qualquer distúrbio que afeta a capacidade de aquisição de conhecimentos, sendo de maior destaque as dificuldades de lectoescrita e matemática, dificuldades estas que daremos atenção na ação avaliativa e terapêutica articulada com a literatura infantil.

[...] o termo dificuldades de aprendizagem englobaria um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestariam em dificuldades em tarefas cognitivas, podendo ocorrer em pessoas normais, sem problemas visuais, auditivos ou motores, além de, aparentemente, estarem relacionados a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, entre outros, ou se manifestarem concomitantemente a eles. Podem ocorrer ainda dificuldades momentâneas e/ou em áreas específicas, abrangendo várias áreas de conhecimento (BARTHOLOMEU, SISTO e RUEDA, 2006, p. 139-140).

Para Gómez e Terán (2014, p. 95): “Uma criança com dificuldades de aprendizagem é aquela que não consegue aprender com os métodos com os quais aprendem a maioria das crianças, apesar de ter as bases intelectuais apropriadas para a aprendizagem”, o que difere das crianças com deficiências e déficit que possuem limitações correlacionadas a fatores inatos e/ou adquiridos que afetam o corpo e/ou a mente em sua natureza biológica.

As dificuldades de aprendizagem podem surgir em diferentes áreas do conhecimento ocasionando prejuízo motor, de percepção, de controle corporal, dificuldades de equilíbrio, de coordenação, de movimento, de lectoescrita ou na compreensão lógico-matemática. Fonseca (1995, p. 252) evidencia as principais

características dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, dentre elas temos:

[...] dificuldades de aprendizagem nos processos simbólicos: fala, leitura, escrita, aritmética, etc., desenvolvimento (saúde, envolvimento familiar estável, oportunidades sócio-culturais e educacionais, etc.) A criança com DA manifesta uma diversidade de comportamentos que podem ou não ser provocados por disfunção psiconeurológica. Manifesta frequentemente dificuldades no processo de informação quer no nível de recepção, quer ainda no nível interativo e expressivo.

O autor pondera ainda que vários fatores como envolvimento familiares pobres, relações criança-adulto distorcidas, problemas de ensinagem, expectativas negativas, erros pedagógicos, situações de aprendizagem limitadas, entre outros podem desencadear a dificuldade de aprendizagem.

Klein (2010) afirma que quando falamos em dificuldades de aprendizagem é necessário levar em consideração não apenas o educando como ser isolado, mas considerar o grupo ao qual pertence, analisando o contexto social, histórico, econômico, cultural e educativo realizando uma avaliação psicopedagógica e interventiva.

Compreendemos por dificuldade de lectoescrita as dificuldades com habilidades específicas de linguagem, relacionada ao processo de leitura e escrita, alfabetização e letramento, podendo ser identificada como falta de consciência fonética e fonológica, dislexia, disgrafia, disortografia ou mesmo problemas de ensinagem. No que tange as dificuldades lógico-matemáticas identificamos como dificuldades relacionadas ao pensamento e percepção matemática, capacidade de contar, classificar, seriar, desenvolver noções topológicas e espaciais, nominada como discalculia. Pontuamos que seja qual for a dificuldade ou problema de aprendizagem a ação psicopedagógica associada à ação docente e parceria familiar poderá promover a superação e consolidar aprendizagem significativa.

Com relação às dificuldades de aprendizagem, Fini (2008, p. 64) enfoca que “[...] no Brasil, um grande número de alunos tem apresentado dificuldades de diferentes tipos e rendimentos insatisfatórios em relações a padrões definidos pela escola”. Fato que contribui para a ampliação no número de alunos que necessitam de atendimento psicopedagógico e aumenta a demanda por psicopedagogos capacitados para atuar

em equipe multidisciplinares nas secretarias municipais, bem como nas escolas, promovendo avaliação psicopedagógica e atuando de modo preventivo na orientação dos profissionais da escola via formação e diversificação de ações psicopedagógicas direcionadas as crianças de modo geral (BLASZKO, 2020).

Ressalta-se que no decorrer das intervenções psicopedagógicas o profissional psicopedagogo necessita desenvolver e ampliar os olhares “[...] para o aprendiz, objetivando identificar as capacidades de cada sujeito e as possibilidades existentes de aprendizagem em qualquer situação, a fim de planejar e criar condições para que o aprender ocorra e seja ressignificado” (BLASZKO, 2020, p. 45).

Segundo Barone (2007) no decorrer da intervenção psicopedagógica, o psicopedagogo pode utilizar a literatura infantil, a qual favorece sua intervenção ao ser amplificadora do olhar da criança para o mundo e ao produzir identificação e significações variadas, que oportuniza o diálogo amplo e significativo. Ainda de acordo com a autora, a literatura contribui para que a criança possa tomar consciência da sua realidade externa e interna, passando inclusive a compreender melhor a si e ao mundo.

O trabalho com obras da literatura infantil desde os primeiros anos do processo de escolarização é de grande importância para o desenvolvimento do educando, visto que pode contribuir para despertar a imaginação, encantamento, criatividade, curiosidade favorecendo a construção de novas aprendizagens (UJIE, 2017).

Pessoa *et. al.* (2017) relatam alguns aspectos sobre uma criança atendida pelo setor psicopedagógico que no decorrer das sessões de intervenção foi realizado um trabalho utilizando a literatura infantil, o qual possibilitou que a aluna atendida pudesse ser mais confiante, entrar no mundo da fantasia das mais diversas leituras, trabalhar a sua percepção, autonomia, leitura, escrita, contribuindo para a superação das dificuldades de aprendizagem e para que a aprendizagem ocorra de maneira lúdica, criativa e significativa.

Ainda segundo os autores supracitados, no decorrer das intervenções psicopedagógicas, a cada semana é possível trabalhar livros diferentes e atividades diferenciadas abrangendo pinturas, desenhos, colagens, histórias narradas pela criança, tentativa de escrita entre outras ações interventivas e avaliativas.

O exercício do trabalhar as narrativas num contexto terapêutico estabelece um elo de cura, de reestruturação na travessia das histórias literárias em diálogo com as histórias humanas. Movimento que permite infinitas releituras e reescritas das histórias vividas, que permite um encontro com a subjetividade humana, que permite um tempo de elaboração com os conflitos. O objetivo principal da atuação das narrativas em contexto psicoterapêutico consiste em facilitar um encontro da narrativa literária (com enredos, tramas, dramas, desfechos, superação de obstáculos, personagens envolvidos com sentimentos de raiva, amor...) com a narrativa de vida através da atividade de escuta/verbalização/criação de histórias. Assim, a semelhança entre as narrativas humanas e literárias atua como facilitadora na ressignificação dos próprios conteúdos individuais, e como atividade de construção prática, sendo possível partir da escuta da história para a atividade espontânea da verbalização, e para a transformação da fala em história escrita, uma atividade elaborada com recursos da pintura, da modelagem, do desenho (LEMOS e SILVA, 2012, p.13).

Com relação ao uso da literatura infantil no atendimento psicopedagógico Pessoa *et. al.* (2017, p.195) afirmam que “[...] é de suma importância para a formação de uma pessoa nos mais diversos aspectos” e inclusive contribui para que o paciente e o profissional psicopedagogo possam realizar reflexões sobre os motivos das dificuldades de aprendizagem e a necessidades de intervenções de acordo com as demandas dos educandos.

DIMENSÃO PRÁTICA DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA PAUTADA PELA LITERATURA INFANTIL

Nesta seção refletimos e compartilhamos experiências práticas abrangendo a literatura infantil como aliada do trabalho psicopedagógico interventivo para diagnóstico e superação das dificuldades de aprendizagem.

Desta feita organizamos o quadro 1 com obras literárias sugeridas para atuação interventiva e detecção relacionada às dificuldades de lectoescrita e lógico-matemática.

Quadro 1 - Sugestões literárias para avaliação e intervenção psicopedagógica

| LECTOESCRITA | LÓGICO-MATEMÁTICA |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Era uma vez um gato xadrez (Autora: Bia Villela) • Chapeuzinho Amarelo (autor: Chico Buarque) • Quem sou eu (Ana Maria Machado) • O aniversário dos Pingos (Autores: Mary França e Eliardo França) • Lolo Barnabé (Autora: Eva Furnari) • Alfabeto de histórias (Autor: Gilles Eduar) • Palavras, muitas palavras (Autora: Ruth Rocha) • O alfabeto dos bichos (Autor: José Jorge Letria) • Bichodário (Autora: Telma Guimarães) • Cada letra uma aventura (Autora: Marilene Godinho) • A paixão de A e Z (Autor: Alonso Alvarez) • O aniversário do seu alfabeto (Autor Amir Piedade) • A festa das palavras (Autores: Cecília Meireles e Josué de Castro) | <ul style="list-style-type: none"> • Clact...Clact...Clact (Autoras: Liliana Iacocca e Michele Iacocca) • Os dez sacizinhos (Autora Tatiana Belinki) • A casa sonolenta (Autora: Audrey Wood) • A lua cheia na casa sonolenta (Autora: Audrey Wood) • A formiguinha e a neve (Autor: Braguinha) • Os sete cabritinhos (Autor: Xosé Ballesteros – adaptação) • A galinha ruiva (Autor: António Torrado) • E o dente ainda doía (Autora: Ana Terra) • As três Partes (Autor: Edson Luiz Kozminski) • As centopeias e seus sapatinhos (Autor: Milton Camargo) • A revolta dos números (Autora: Odette de Barros Moot) • Ovo meu será seu? (Autora: Lêda Aristides) |

Fonte: Organização das autoras, pautada na experiência prática acumulada.

A Psicopedagogia de acordo com Ujiie (2016) tem caráter terapêutico quando atua junto aos aprendizes a partir de encaminhamento e queixa inicial, desencadeando um processo de avaliação psicopedagógica, entrevista com os responsáveis, diagnóstico, sessões sucessivas de intervenção psicopedagógica, para elaboração de um prognóstico, ou seja, elaboração de ação interventiva nas diferentes matizes de pertencimento do sujeito aprendente.

Desta feita, certa vez recebemos uma criança de dez anos encaminhada pela

escola e acompanhada pela mãe com queixa inicial relacionada a dificuldades de lectoescrita, não discriminação de letras e sílabas e dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Seguimos os imperativos éticos e profissionais preenchimento dos termos de autorização e compromisso, realização de anamnese com a responsável e implementação de testes e procedimentos de avaliação psicopedagógica aliado à utilização de obras literárias.

Em sessão psicopedagógica inicial com a criança dialogamos para saber se está tinha noção do que a trazia para este atendimento a mesma relatou que frequentava pelo terceiro ano consecutivo o terceiro ano do ensino fundamental e disse: “_Sabe, tenho dificuldades para ler e escrever, me esforço, mas não entendo as explicações da professora”. Foram realizadas sessões abrangendo as etapas da avaliação, estabeleceram-se diálogos com a aluna e ações interventivas, buscando compreender como ela percebia as suas dificuldades com relação à aprendizagem.

Foram realizadas observações da aluna na escola e nos diversos ambientes que a aluna frequenta como sala de aula, recreio, aulas de educação física. No decorrer das observações constatou-se que a aluna sentava na última carteira na sala, dificilmente a professora realizava explicações individuais e geralmente as atividades envolviam leitura, cópia e questionários. Como a aluna apresentava dificuldades na leitura e produção textual, realizava somente a cópia.

Ressalta-se que além da avaliação psicopedagógica, a aluna foi avaliada por especialistas da área de psicologia, fonoaudiologia e neurologia, sendo que os mesmo em seguida se reuniram para apresentar os dados da avaliação e elaborar um parecer diagnóstico. Constatou-se que a aluna não apresenta limitações cognitivas para a aprendizagem, mas que apresenta dificuldades que estão atreladas ao processo de ensino no campo da linguagem (lectoescrita).

Perante o diagnóstico, a psicopedagoga entrou contato com a escola orientando que a aluna deveria ser direcionada a uma nova turma e com outro professor, visto que durante três anos consecutivos teve aula com a mesma professora.

Importante destacar que foram realizadas algumas orientações aos professores, dentre as quais que: a aluna deveria ficar próxima ao regente da turma, que as orientações dadas ao grande grupo da sala, devem ser retomadas individualmente

com a criança que tem dificuldade, que é oportuno utilizar estratégias e materiais pedagógicos diversificados que contribuam para o processo de alfabetização, letramento e para a construção de novas aprendizagens.

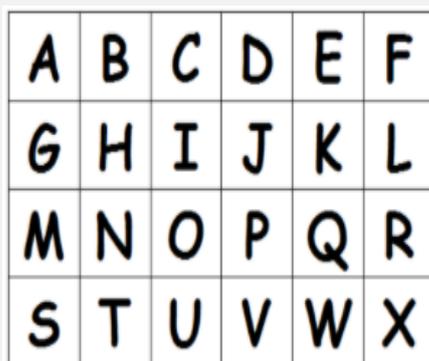
No decurso das sessões de atendimento psicopedagógico e intervenções realizamos trabalho educativo com diferentes obras literárias, das quais selecionamos duas para apresentar no quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Exemplificação de sessões interventivas com uso da literatura infantil

| LECTOESCRITA | LÓGICO-MATEMÁTICA |
|---|--|
|  <p>Sinopse: O livro conta a história de João que vivia espantado com a gama de coisas que havia no mundo, porém não entendia o que estava escrito nos cartazes, produtos, ônibus, placas e etc. Na escola João passou a entender as letras, os sons e seus significados e quando voltava para casa passou perceber e identificar que muitas letras estavam desenhadas em cartazes, na caixa de sabão, na pasta de dentes etc.</p> |  <p>Sinopse: A história natureza em números faz uma relação dos numerais e os elementos da natureza, animais, objetos e as partes do corpo da criança.</p> |

Atividades Propostas:

- Contação de história por simples narrativa;
- Interpretação verbal;
- Registro em desenho do que mais gostou na história;
- Recorte das letras, para elaboração do alfabeto móvel;



- Trabalho com a identificação das letras, sílabas e a construção de palavras articuladas a história por meio do alfabeto móvel;
- Escrita da palavra menino, João e do seu próprio nome a partir de recorte letras de jornais e revistas.

Atividades Propostas:

- Leitura da obra;
- Diálogo sobre a história e interpretação;
- Trabalho com a relação número e quantidade estabelecida no texto;
- Na caixa de areia trabalhar o traçado dos numerais;
- Com massinha de modelar trabalhar o registro número e quantidade;



- Classificação e seriação;
- Realização de operações de adição e subtração simples.

Fonte: Organização das autoras, pautada na experiência prática.

É importante destacar que no decorrer das intervenções psicopedagógicas permeadas pela literatura infantil, é importante que o psicopedagogo desenvolva atividades diversificadas e lúdicas que possibilitem ao educando o acesso aos conhecimentos de forma prazerosa. Ressalta-se que além de trabalhar com a literatura infantil, o psicopedagogo necessita desenvolver um olhar para com o aprendente, observando-o por meio das atividades suas dificuldades, as demandas e potencialidades de cada um, para, por conseguinte, realizar as intervenções de acordo com cada caso.

Para que o efeito da história seja benéfico é importante compreender o lugar de cada história, selecionar as histórias contadas com o fio da seleção

psicoterapêutica, para que a identificação com o tema, com o enredo, surta a possibilidade de reflexão e mudança. As histórias, sejam orais, sejam escritas, nos aproximam de nós mesmos, nos aproximam dos outros (LEMOS e SILVA, 2012, p.13).

O psicopedagogo ao trabalhar com obras da literatura infantil no decorrer da avaliação, atendimento e intervenção psicopedagógica poderá perceber se a criança gosta de ouvir histórias, apreciar, narrar diversas histórias dentre muitas outras nuances relacionadas à compreensão de mundo do sujeito aprendente.

Para além da utilidade psicopedagógica da literatura infantil reiteramos pautadas nos estudos de Ujiie (2017) que está desponta como um recurso pedagógico diversificado a ser inserido no universo escolar, uma vez que pode abordar conteúdos e temáticas variadas, desenvolvendo na criança a sensibilidade, a atenção, o imaginário, a curiosidade, a ampliação da visão de mundo, a alfabetização científica, a aquisição vocabular, a leitura de mundo e da palavra. Assim, indicamos também o uso da literatura infantil na prática pedagógica da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como fonte de diversificação e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se por meio desta pesquisa, que a literatura infantil pode ser utilizada pelo psicopedagogo no decorrer das sessões e intervenções psicopedagógicas. Ressalta-se que as atividades englobando as obras da literatura infantil devem ser diversificadas e adequadas ao nível de desenvolvimento da criança.

Constata-se que no campo da Psicopedagogia a literatura infantil contribui para o desenvolvimento das crianças e para a superação das dificuldades de aprendizagem lecto-escrita e lógico-matemática, tendo sua utilização como recomendada nos processos terapêuticos psicopedagógicos e também na práxis educativa cotidiana de sala de aula das escolas desde a mais tenra idade.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO Brasileira de Psicopedagogia. **Código de Ética do Psicopedagogo**. 2019. Disponível em: https://www.abpp.com.br/documentos_referencias_codigo_etica.html. Acesso em: 27 out. 2019.
- BLASZKO, Caroline Elizabel. **O Psicopedagogo na Rede Pública Municipal em Sete Estados Brasileiros: cenários e desafios**. 162f Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba-PR, 2020.
- BARONE, Leda Maria Codeço. Literatura e Construção da Identidade. In: **Revista Psicopedagogia**. São Paulo, vol. 24, n. 74, p. 110-116, 2007.
- BARTHOLOMEU, Daniel; SISTO, Fermino Fernandes; RUEDA, Fabián Javier Marin. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 11, n. 1, p. 139-146, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16.pdf> Acesso em: 18 set. 2020.
- BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* Regulamentação da profissão de Psicopedagogo. In: **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 4-28, 2001.
- FINI, Lucila Diehl Tolaine. Rendimento escolar e psicopedagogia. In: SISTO, Fermino Fernandes *et al.* **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 64-77, 2008.
- FONSECA, Victor da. **Introdução as Dificuldades de Aprendizagem**. 2 ed. Porto Alegre: Arte Média, 1995.
- GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERAN, Nora Espinosa. **Dificuldades de Aprendizagem: detecção e estratégias de ajuda**. São Paulo: Cultural, 2014.
- GOULART, Denise. **Psicopedagogia Institucional**. Curitiba-PR: UTP, 2007.
- KLEIN, Roseli Bilobran. O fator emocional e o fraco resultado escolar: um diagnóstico através de técnicas gráficas e verbais com as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem. In: **Revista Pedagogia: 50 anos de Vida e História**. União da Vitória-PR: Kayganguê, 2010, p. 61-72.
- LEMOS, Ana Carolina; SILVA, Nyêdja Cariny Gomes. A função terapêutica da arte de contar histórias. In: **INTERSEMIOSE - Revista Digital**. ano I, vol. 01, n. 01, jan/jul 2012, p.7-23.

PESSOA, Patrícia dos Santos; ANDRADE, Márcia Siqueira de. BARONE, Leda Maria Codeço. A Literatura na Intervenção Psicopedagógica. In: **Revista de Graduação da USP**. vol. 2, n. 3, dez 2017.

SISTO, Fermino Fernandes et.al. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UJIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia Clínica e Institucional**: nuances, nexos e reflexos. Curitiba-PR: CRV, 2016.

UJIE, Nájela Tavares. Literatura infantil e a ação educativa: a arte de contar histórias e encantar. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina. **Práxis educativa e infância**: intersecções para a formação integral da criança. Curitiba-PR: CRV, 2017, p. 95-109.

10.48209/978-04-89949-02-2

INSTRUMENTOS QUE DÃO SUPORTE À CARACTERIZAÇÃO DA COMUNICAÇÃO DE CRIANÇAS COM ATRASO OU ALTERAÇÃO DE LINGUAGEM

Jáima Pinheiro de Oliveira⁶

Marcele Santos de Oliveira⁷

6 Docente da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação (PROMESTRE/UFMG). Professora Permanente (Voluntária) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Fonoaudióloga e Pedagoga; Pós-Doutora em Educação e em Psicologia da Educação; Doutora em Educação e Mestre em Educação Especial; Pesquisadora 2 do CNPq, vinculada ao Grupo “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen/CNPq). Contato: jaima.ufmg@gmail.com

7 Discente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Monitora (Bolsista PROGRAD/UFMG – Edital 2021) da disciplina de “Fundamentos em Educação Especial e Inclusiva”. Contato: marcelesoliveira@outlook.com

INTRODUÇÃO

Discutir sobre uma perspectiva inclusiva de experiências de avaliação de linguagem para crianças pequenas será o foco desse capítulo. A abordagem da diferença em relação aos elementos linguísticos e comunicativos será enfatizada, considerando o lugar que deve ocupar a linguagem nesse contexto e na infância. Com isso, todas as ponderações levarão em conta a diferença enquanto elemento de mediação para o desenvolvimento infantil. Nesse contexto, podemos pensar nos mais diversos profissionais que atuam ou que pretendem atuar com crianças.

Esse capítulo possui duas partes principais. Inicialmente daremos destaque para a aquisição e o desenvolvimento da linguagem como elementos fundamentais da primeira infância e da fase pré-escolar. E, em seguida, citaremos exemplos de instrumentos de avaliação da comunicação, enfatizando aqueles que podem ser utilizados por profissionais de diferentes áreas, desde que tenham um conhecimento mínimo sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem, com especial atenção para uma perspectiva funcional de análise desse processo.

Assim, neste capítulo temos como objetivo principal discutir sobre a necessidade de traçar um perfil comunicativo funcional para os casos de crianças que possuem dificuldades no processo de aquisição de linguagem, de modo que seja possível valorizar aspectos da interação e da comunicação social, durante as atividades propostas com esses sujeitos. De maneira secundária, pretendemos indicar, a partir desse perfil, subsídios para o planejamento de práticas profissionais e, especialmente, de práticas pedagógicas que levem em consideração esse perfil construído.

Concordamos que a melhor resposta para um pleno desenvolvimento de qualquer criança, com ou sem deficiência, é uma educação que respeite as características de cada uma delas. Por isso, é importante ofertar alternativas pedagógicas e/ou multidisciplinares que atendam às necessidades educacionais de cada um, de tal modo que tenhamos um ambiente inclusivo e acolhedor (OLIVEIRA; ARAUJO, 2019). Assim, todos poderão conviver e aprender com as diferenças e é fundamental que essas concepções estejam presentes, o mais cedo possível, na vida das crianças.

A LINGUAGEM E A COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para falar sobre uma perspectiva inclusiva em qualquer etapa de educação, é necessário admitir que houve avanços em relação ao processo de escolarização de pessoas com deficiência no ensino regular, especialmente, nos últimos 20 anos, dentre os quais podemos destacar, com base em dados de algumas pesquisas (ONEESP, 2014): avanço significativo (aproximadamente 10 vezes mais em relação aos dados do início dos anos 2000) de matrículas de alunos com deficiência na escola regular; investimento em formação de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais; aumento do financiamento na Educação (duplo Fundeb), dentre outros.

No entanto, por mais avanços que tenham ocorrido, observamos que ainda falta muito para se alcançar uma educação que leve em consideração as diferenças presentes na escola como aspecto positivo. Essas mesmas pesquisas (ONEESP, 2014), também indicaram algumas dessas necessidades, dentre as quais destacamos: mais investimentos nas áreas, tanto de formação de professores, quanto de pesquisadores; mudanças de atitudes e de conceitos em relação à deficiência; mudanças em relação ao modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE); e, principalmente, mudanças em relação ao funcionamento da escola, pois há inúmeras propostas que podem fornecer suporte efetivo em relação ao processo de escolarização de alunos do público-alvo da educação especial, a exemplo de propostas colaborativas e redes de apoio, dentre outras.

É preciso reiterar que o atual paradigma que conhecemos por Educação Inclusiva representa o desenvolvimento de um processo de transformação de concepções teóricas e práticas, também envolvidas com a Educação Especial, que vêm historicamente acompanhando movimentos sociais e políticos em prol dos direitos das pessoas com deficiência (GLAT et al., 2003).

No contexto das discussões do campo da Educação Especial, Mantoan (2006) asseverou que a complexidade existente nas relações de ensino e as diversas dificuldades para equacionar uma relação democrática nesse contexto, só seria

possível se fosse garantida uma escola de qualidade para todos (MANTOAN, 2006). E mesmo com avanços, conforme dissemos, isso ainda não é completamente observado na atualidade.

Abordar a linguagem no contexto da Educação Infantil significa valorizar seu aspecto dialógico e sua natureza social. Cruvinel, Lima e Alves (2013) destacam que a linguagem, por natureza, não pode ser individual, ela é social, pois ocorre na interação entre duas ou mais pessoas. Dessa forma, a linguagem possibilita a comunicação, favorecendo interações, pois um aprende com o outro.

Sem dúvida, a comunicação e o desenvolvimento da linguagem são os maiores desafios para os pais e os mais distintos profissionais que atuam com sujeitos com deficiência, especialmente, aqueles que possuem alterações graves em seu desenvolvimento que os impedem, por exemplo, de desenvolver a fala. A comunicação é a chave para o processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem e inúmeras são as barreiras que impedem o acesso às vivências e experiências que envolvem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem em situações excepcionais (LEONARD, 2014; NUNES et al, 2011; VON TETZCHNER, 2009; BISHOP; MULFORD, 2002).

Ao abordar a linguagem infantil no contexto escolar, não tem como não mencionar o quanto a oralidade se impõe nas relações e demarca a diferença, à medida que coloca em desvantagem a criança que não a produz. E essa é uma das perspectivas que devem ser levadas em consideração, quando estamos diante de diferenças no desenvolvimento infantil. Talvez o sujeito que “não fala” chama mais a atenção, pela relação direta que, infelizmente, muitas formações, tanto da área de saúde, quanto da educação, estabeleceram ao longo dos anos, entre a presença da fala e outros marcos do desenvolvimento infantil.

É preciso reiterar que a comunicação e as relações sociais podem ser estabelecidas de formas diferentes. Podemos citar os meios alternativos de comunicação, a exemplo daqueles ligados à Comunicação Suplementar e/ou Alternativa (CSA), que se configura como área do conhecimento que se ocupa de meios alternativos à fala. A CSA contempla o uso de gestos, símbolos gráficos, sistemas assistidos de voz, dentre outros recursos, que possuem o intuito de substituir ou suplementar a fala, de modo temporário ou permanente (IACONO et al,

2016). Mesmo assim, reitera-se que a CSA não deve ser restringida a sua dimensão técnica ou dos recursos a ela ligados, pois a interação e a comunicação social são os aspectos mais importantes.

Para muitas crianças esse pode ser o único meio de se constituírem como sujeitos na ausência de oralidade. E mais ainda, pode ser a única forma de terem acesso ao currículo escolar. Por outro lado, isso só será possível se esse recurso for mediado de tal forma que o transforme num caminho para o processo de aquisição e desenvolvimento de uma comunicação com autonomia.

Temos também os sujeitos que utilizam uma língua matriz distinta da língua portuguesa, a exemplo da Língua Brasileira de Sinais. Sabemos que no contexto nacional, o processo de aquisição e desenvolvimento linguístico de sujeitos surdos e/ou com deficiência auditiva⁸ é extremamente complexo, pois esses sujeitos, nem sempre possuem acesso a um desenvolvimento satisfatório de linguagem, por inúmeros motivos, dentre os quais podemos citar o mais comum: a maior parte dos surdos são filhos de pais ouvintes. Essa complexidade os coloca diante de um processo de desenvolvimento permeado por situações inusitadas, refletindo também em aspectos escolares (ROCHA et al, 2018).

Nesse contexto, a formação dos profissionais que fornecerão suporte para essas situações, especificamente em relação à linguagem, deve abordar além do entendimento sobre as estratégias e recursos alternativos de comunicação o conhecimento acerca do processo de aquisição da linguagem e do lugar que esses sujeitos ocupam na escola e na sociedade. Portanto, aqui falamos de um lugar que se aproxima de uma vertente interacionista, sem desconsiderar os aspectos cognitivos do desenvolvimento humano. Nessas concepções, encontramos a ideia de um sujeito que se constitui nas ações linguísticas e, fundamentalmente, a noção de um sujeito que participa de seu processo de construção do conhecimento, a partir de mediações sociais (VIGOTSKI, 1998; 1994). Segundo Vigotski (1994), a linguagem é um sistema simbólico fundamental que o indivíduo usa para se comunicar,

8 Utilizaremos aqui a nomenclatura adotada pelo Ministério da Educação: “Surdez” (surdez severa/profunda) para indicar estudantes que utilizam Língua de Sinais (MEC, 2013, p. 22) e “Deficiência Auditiva” (surdez leve/moderada) para indicar estudantes que, por ouvirem pouco, utilizam, mesmo que precariamente, a modalidade oral da Língua Portuguesa (MEC, 2013, p. 22).

estabelecer as interações com seu grupo social, cultural e, construir suas funções psicológicas superiores.

Vigotski (1994) assevera que essa apropriação da linguagem é o único caminho para a constituição do indivíduo enquanto sujeito. Disso, podemos inferir que sem essa apropriação, por meios distintos, essa constituição do sujeito pode não ocorrer de maneira satisfatória, ao longo do processo de desenvolvimento humano e, portanto, esse sujeito não desenvolverá uma comunicação autônoma. Sem essa comunicação autônoma, esse sujeito poderá se comunicar apenas para suprir necessidades básicas, restringindo essa comunicação às funções básicas de sobrevivência ou de satisfação de necessidades pessoais.

Nesse contexto, não podemos desconsiderar que as instituições mais próximas da criança e a sociedade, de modo geral, são as responsáveis por proporcionar interações sociais ricas, ao longo desse desenvolvimento, para enfim, propiciar essa complexa formação humana.

Reforçando esses aspectos, Krüger et al. (2013) comentam que precisamos partir do pressuposto de que somos constituídos na e pela linguagem, a partir das relações dialógicas. E, considerando que as interações sociais são determinantes na construção dos sentidos e da subjetividade do sujeito, podemos indagar e inferir, também, que essas interações e relações dialógicas devem ser igualmente estabelecidas por alunos com comprometimentos significativos da linguagem no contexto educacional.

Destacamos aqui o papel fundamental da construção do trabalho pedagógico por meio da mediação, com intuito de promover condições satisfatórias ao longo do desenvolvimento da criança. Lustosa e Melo (2018) alertam para o fato de a mediação pedagógica estabelecer uma relação de positividade na escolarização das crianças, principalmente, daquelas que tem dificuldades acentuadas advindas ou não de uma deficiência, por exemplo. É a mediação pedagógica que poderá ampliar as possibilidades de sucesso ao longo do processo de inclusão escolar dessas crianças.

E essas observações também valem para outros profissionais que atuam com essas crianças. A comunicação e a interação competentes e satisfatórias, sem dúvida, são os meios mais fundamentais para alcançar quaisquer outros objetivos.

Muitos pesquisadores têm enfatizado a importância do engajamento das crianças nas atividades e, não é difícil observar que um dos indicadores mais importantes dessa análise é a interação. O engajamento é um importante indicador de que a atividade foi aceita pela criança e, portanto, promoveu um momento satisfatório de interação. Esse é um dos momentos propícios para analisarmos, por exemplo, as funções comunicativas emitidas ao longo dessa atividade (OLIVEIRA, 2021).

A AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS COM ALTERAÇÕES NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO

Quando falamos em avaliação da comunicação em crianças com alterações no desenvolvimento, referimo-nos aos autores que consideram nessa avaliação as interfaces entre desempenhos linguístico, cognitivo e social. A possibilidade que pensamos ser mais coerente para analisar esses perfis é a abordagem pragmática ou funcional. Wetherby e Rodrigues (1992), por exemplo, citam a pragmática como um aspecto relacionado aos pré-requisitos de habilidades cognitivo-sociais, funções comunicativas, habilidades narrativas e solução de problemas, dentre outros. Fernandes (1995), uma das referências nacionais principais dessa avaliação, ressalta que mais importante do que a emissão adequada de uma determinada resposta, é a capacidade de estabelecer uma situação de interação.

Levando isso em consideração, asseveramos que o perfil comunicativo de crianças com dificuldades nesse desenvolvimento deverá ser construído, considerando suas particularidades de desenvolvimento e focando em aspectos da comunicação social (DI REZZE *et al.*, 2016). Essa é uma das manifestações mais comuns nas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo. Por isso, a maior parte dos estudos da área evoluíram para a noção de que o ponto central das alterações de linguagem no autismo está relacionado com seu uso funcional e passaram a contar com as contribuições das teorias pragmáticas, que possibilitam a articulação da linguagem com os aspectos de interação e cognição, ao longo do desenvolvimento (NEUBAUER; FERNANDES, 2013).

Quanto aos instrumentos de avaliação de linguagem ou de aspectos ligados a essa habilidade, entre as principais referências, estão: ABFW, YAVAS, o teste

de vocabulário por Imagem Peabody, o ADL 2 (Avaliação do Desenvolvimento da Linguagem) e o PROC (Protocolo de Observação Comportamental – Avaliação de Linguagem e Aspectos Cognitivos). Existem também estudos exploratórios para prevenção de atrasos de linguagem, bem como análise do comportamento comunicativo (ZORZI; HAGE, 2004) e estudos que verificaram o desempenho de crianças com diagnóstico de Alterações Específicas do Desenvolvimento da Linguagem (AEDL) em comparação com o de crianças normais, por meio da Escala de Desenvolvimento Comportamental de Gesell e Amatruda (EDCGA) que é um instrumento útil para este diagnóstico (HAGE *et al.*, 2004).

A maior parte das críticas em relação a esses instrumentos gira em torno do tempo de aplicação, profissionais qualificados para essa aplicação, dentre outras. Mesmo que sejam utilizados procedimentos tradicionais para elucidar o comportamento comunicativo, essas formas também requerem um tempo considerável, a menos que se queira realizar apenas uma triagem.

Além disso, esses instrumentos são voltados para avaliação da linguagem enquanto expressão verbal e, portanto, a maioria só é utilizada, pelo menos a partir dos 2,5 anos de idade e com crianças que falam. Por isso, quando se trata de crianças com comprometimentos no desenvolvimento tal inviabilidade torna-se ainda maior, em função da ausência de adaptações dos instrumentos.

Encontramos também, pesquisas específicas, tais como aquelas realizadas com crianças que possuem diagnósticos definidos ou para rastrear riscos em relação ao desenvolvimento da linguagem. Nesse contexto, temos mais opções de instrumentos, sendo alguns deles mais específicos, como por exemplo, para rastreio de vocabulário em contexto escolar dos autores De Paula *et al* (2015) e no contexto domiciliar de Delagracia *et al* (2015).

Oliveira (2019) desenvolveu uma pesquisa com foco para a identificação de possíveis fatores de risco relacionados à linguagem, pensando também na importância de uma intervenção precoce. O objetivo do estudo foi identificar riscos ou indícios clínicos para as alterações de linguagem em crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, por meio da aplicação e análise do Checklist CICRICAL. Participaram do estudo 76 crianças de ambos os gêneros, subdividas em 3 grupos, sendo eles: G1

com 25 crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses, G2 com 27 crianças de 4 anos a 4 anos e 11 meses e G3 com 24 crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses, de redes de ensino diferentes. Para complementação dos achados também foi aplicado o teste de linguagem infantil na área de fonologia (ABFW) nas crianças que apresentaram distorções ou o uso de processos fonológicos durante a prova de nomeação.

Na coleta principal, todas as crianças foram submetidas à aplicação do instrumento, que consistia de um Checklist composto por 2 partes, a primeira com aspectos relacionados aos fatores de risco e a segunda contendo os principais marcos do desenvolvimento linguístico. Os resultados indicaram prevalência de fatores de risco na população estudada, do tipo biológico e ambiental, assim como resultados estatisticamente significantes em fatores de risco de ambos os tipos de risco, como a síndrome genética e baixa escolaridade materna. Dentre os riscos ambientais destacados estavam a pouca interação com a criança e a baixa escolaridade materna e do tipo biológico, a prematuridade com prevalência no sexo masculino (21,6%).

Santos (2017) teve como objetivo verificar a eficácia de instrumentos para a investigação das habilidades pragmáticas de crianças com transtornos do espectro do autismo, por meio da aplicação e da comparação de três perspectivas: relatos de interlocutores familiares (IF), da análise de segmentos de comunicação espontânea (CE) e da aplicação de um teste específico (TE). Foram sujeitos dessa pesquisa 30 crianças em atendimento no Laboratório de Investigação Fonoaudiológica nos Distúrbios do Espectro do Autismo da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP). Foram aplicados quatro protocolos dentro das três perspectivas consideradas: o Perfil Funcional da Comunicação (PFC-CE), o Perfil Funcional da Comunicação - Checklist (PFC-C-IF), o *Functional Communication Profile – Revised* (FCP-Rr) e o *Test of Pragmatic Skills* (ToPS-TE). Os protocolos foram comparados entre si e também foi realizada a análise de correlação com o ToPS.

Os resultados do estudo indicaram que as respostas obtidas nos protocolos foram equivalentes tanto na perspectiva das respostas, quanto na perspectiva dos protocolos. Em relação ao ToPS, os resultados mostraram concordância entre os instrumentos em relação à análise de correlação. Além disso, foi possível observar que a concordância entre os protocolos aumenta nos extremos de severidade, a saber:

em casos nos quais a severidade é maior ou menor, os protocolos concordam mais e os casos intermediários ficam menos evidenciados nos protocolos. Isso significa que os instrumentos são mais sensíveis para extremos.

Fattore (2018) conduziu um estudo com o objetivo de validar os sinais enunciativos de aquisição da linguagem (SEAL) para a faixa etária de 13 a 24 meses. Para tal, contou com a colaboração de juízes especialistas na validação de conteúdo e com o acompanhamento longitudinal de 77 díades mãe-bebê entre 13 e 17 meses (Fase 3 do SEAL) e 89 díades entre 18 e 24 meses (Fase 4 do SEAL), registrados por meio de filmagens das interações lúdicas e dialógicas. As filmagens foram analisadas por duas fonoaudiólogas experientes em clínica de bebês, segundo a perspectiva enunciativa de aquisição da linguagem. Foi possível validar preliminarmente dois instrumentos, correspondentes a duas faixas etárias. Os resultados demonstraram que os sinais dessas duas fases podem diferenciar grupos quanto à aquisição da linguagem, o que os torna instrumentos promissores no processo de identificação precoce se algo não vai bem no processo de constituição linguística infantil.

Oliveira (2021) apresentou uma *Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência* (PAFCCD), construída com base em estudos anteriores, especialmente os de Perez-Pereira e Conti-Ramsden (2001), Fernandes (2000; 2004) e Wetherby e Rodriguez (1992). Essa proposta foi utilizada pela primeira vez por Oliveira (2004), numa versão que traçou o perfil comunicativo de crianças com cegueira e baixa visão. A autora apontou que a literatura indicava controvérsias nos mais variados aspectos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência visual, portanto, justificando novos estudos na área.

Trata-se de um protocolo que permite a análise de formas ou meios comunicativos utilizados durante uma interação, num total de cinco, sendo três isolados (Gestos, Vocalizações e Fala Inteligível) e dois associados (Gestos com Vocalizações e Gestos com Fala Inteligível). Além disso, permite também a análise dos tipos de funções comunicativas, sendo estas divididas em 5 categorias e 20 subcategorias (OLIVEIRA, 2021).

Mendes e Oliveira (2018) utilizaram uma versão anterior da PAFCCD para traçar o perfil comunicativo de uma criança com Paralisia Cerebral. Nesse estudo as autoras obtiveram um perfil comunicativo funcional da criança e concluíram que ela conseguia se comunicar de maneira eficaz, considerando suas especificidades (apraxia de fala). Essa criança conseguiu, por exemplo, realizar *pedidos de objetos* por meio de emissões orais, bem como, *pedidos de ação* por meio de gestos. Também chamava a atenção de sua mãe e do segundo interlocutor da interação, requerendo objetos presentes na atividade. A seguir são pontuados alguns exemplos dessas funções descritas.

Tabela 1 – Frequência e caracterização da categoria de *Pedidos* e subcategorias apresentadas pela criança.

| Subcategoria | Frequência | Exemplos |
|------------------|------------|--|
| Pedido de objeto | 4 | Emitiu a palavra “pega” olhando para o objeto e para a terapeuta. |
| Pedido de ação | 2 | Movimentos de mão (abrir e fechar) e cabeça, olhando para a mãe, como se quisesse chamá-la para perto. Emitiu palavra “vira” de forma contínua (várias vezes), na hora de virar a página da história. |

Fonte: Mendes e Oliveira (2018).

Tabela 2 – Frequência e caracterização da categoria *Organização da Comunicação* e subcategorias apresentadas pela criança.

| Subcategoria | Frequência | Exemplos |
|-------------------------|------------|---|
| Termos devolutivos (TD) | 4 | Forneceu peças de um jogo indicando que era a vez da terapeuta jogar. |
| Vocativo (VO) | 1 | Movimentos de mão (abrir e fechar) e cabeça, olhando para a mãe, como se quisesse chamá-la. |

Fonte: Mendes e Oliveira (2018).

Ao caracterizar essas funções com a PAFCCD, é possível analisar tanto a sua frequência, quanto a sua ocorrência (ausência/presença) e assim, traçar metas para que aquelas funções que não aparecem ou que aparecem com baixa frequência na comunicação da criança sejam incentivadas nas atividades ou práticas pedagógicas.

Alertamos para o fato de que as funções relacionadas a um perfil funcional estão muito ligadas a: **Organização da Comunicação, Nível de Diálogo, Narrativas e Relatos**, quando por exemplo, o sujeito interrompe, relata, narra pequenos fatos; **Comentários, Apreciação e Avaliação**, quando por exemplo, admira, sugere, faz advertências, dentre outros aspectos. É interessante também, especialmente, por se tratar de crianças observar se elas estão utilizando funções **Centradas** nelas, pois isso pode ser um importante indicador do desenvolvimento de uma comunicação com autonomia, quando ela descreve o que está fazendo, reage, protesta. Adiante, isso terá implicações nos relatos de suas experiências pessoais, para defender-se, tomar decisões, dentre outros aspectos.

Enfim, essas devem ser as funções comunicativas a serem incentivadas por meio do planejamento de atividades que favoreçam o seu surgimento e seu uso. Em nossos trabalhos temos utilizado, com crianças pequenas e em fase escolar inicial, narrativas estruturadas (OLIVEIRA, 2019) e, posteriormente, após a criança se apropriar minimamente dessa estrutura passamos também a trabalhar com as narrativas pessoais e sociais (LEAF et al, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tivemos como objetivo neste capítulo discutir sobre a necessidade de traçar um perfil comunicativo funcional para os casos de crianças que possuem dificuldades no processo de aquisição de linguagem. Isso por sua vez valoriza aspectos da interação e da comunicação social, durante as atividades propostas com esses sujeitos. De maneira secundária, tivemos como pretensão indicar, a partir desse perfil, subsídios para o planejamento de práticas profissionais e, especialmente, de práticas pedagógicas que levem em consideração esse perfil construído.

Consideramos que tais objetivos foram atingidos e destacamos a apresentação da *Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência* (PAFCCD), que ao indicar um perfil funcional da comunicação da criança permite que

eu faça inferências sobre quais dessas funções devem ser favorecidas por meio das atividades a serem planejadas para essa criança.

O destaque para essa proposta também tem a ver com o seu uso por profissionais de áreas distintas, desde que tenham conhecimento sobre a avaliação pragmática da linguagem, assim como aspectos específicos de aquisição linguística.

A criança pequena ou na fase pré-escolar, tenha ela ou não alteração em seu desenvolvimento tem direito à Educação institucionalizada de qualidade e apropriação de conteúdos curriculares e tem, acima de tudo, direito a aprender e se desenvolver. Desse modo, compete aos profissionais que trabalham com essa criança proporcionarem situações que favoreçam esse desenvolvimento, garantindo assim, esse direito fundamental.

Este texto é apenas o começo de uma longa trajetória que pretende incentivar o trabalho investigativo em relação à comunicação de crianças que possuem diferenças ao longo do seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Desejamos que futuras pesquisas sejam realizadas com a temática e, principalmente, com o uso do instrumento destacado. E que os profissionais das mais diversas áreas tenham curiosidade em relação a esse tema e aos instrumentos que comentamos, ainda que brevemente. Esse interesse, sem dúvida, irá fornecer suporte para que essas crianças tenham cada vez mais oportunidades de desenvolver essa comunicação de uma maneira autônoma e, principalmente, que possam ter acesso ao currículo desde as etapas iniciais da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BISHOP, Dorothy.; MOGFORD, Kay. Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CRUVINEL, Fabiana Rodrigues; LIMA, Bianca; ALVES, Gabrielle Marques. Como desenvolver a linguagem oral e escrita na Educação infantil. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/UhW5zSfhKBavvsJ_2013-7-10-17-39-27.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

DELAGRACIA, Joice D.; MANZINI, Eduardo José.; DELIBERATO, Débora. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas o contexto familiar. In: Deliberato D, Manzini EJ, editores. Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade. São Carlos: Marquezini & Manzini, ABPEE; 2015.

DE PAULA, Raquel.; MANZINI, Eduardo José.; DELIBERATO, Débora. Protocolo para identificação de habilidades comunicativas no contexto escolar. In: Deliberato D, Manzini EJ, editores. Instrumentos para avaliação de alunos com deficiência sem oralidade. São Carlos: Marquezini & Manzini, ABPEE; 2015.

DI REZZE, B. et al. Developing a classification system of social communication functioning of preschool children with autism spectrum disorder. *Developmental Medicine & Child Neurology*, London, v. 58, n. 9, p. 942-948, 2016. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13152>.

FERNANDES, Fernanda Dreux. M. Pragmática - (parte D). In: ANDRADE, C. R. F.; BEFI-LOPES, S. D. M.; FERNANDES, F. D. M.; WERTZNER, H. F. A.B.F.W. *Teste de Linguagem Infantil: Nas Áreas de Fonologia, Vocabulário, Fluência e Pragmática*. São Paulo: Pró-fono, 2000.

GLAT Rosana.; NOGUEIRA. M. L. A formação de professores para a Educação Inclusiva. *Revista Comunicações*, Piracicaba, 2003.

HAGE, Simone R. Vasconcelos; *et al.* Diagnóstico de crianças com alterações específicas de linguagem oral por meio de escala de desenvolvimento. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 62, n. 3-A, p. 649-653, 2004.

IACONO, Teresa.; TREMBATH, David.; ERICKSON, Shane. The role of augmentative and alternative communication for children with autism: current status and future trends. *Neuropsychiatr Dis Treat*. 12, p. 2349–2361. Published online 2016. DOI: 10.2147/NDT.S95967. Acesso em: 25 mai. 2021.

KRÜGER, Simone.; BERBERIAN, Ana Paula.; LIMA, José Luiz.; MIRANDA, Elba Neri Moreira de. A comunicação suplementar e/ou alternativa: formação de professores. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, Curitiba, v. 4, n.47, p.181-98, 2013.

LEAF, Justin.; FERGUSON, Julia L.; CIHON, Joseph. H.; MILNE, Christine M.; LEAF, Ronald.; MCEACHIN, John. A Critical Review of Social Narratives. *J Dev Phys Disabil* **32**, 241–256 (2020). <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09692-2>

LEONARD, Laurence B. *Children with Specific Language Impairment*. London: The MIT Press, 2014.

LUTOSA, F. G.; MELO, C. M. N. Organização e princípios didáticos para gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, Marco Antonio Melo; GUERRA, Lenor Bezerra. *Práticas Pedagógicas de inclusão: situações de sala de aula – vol. 3, 1 ed.*, Jundiaí, SP, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Educação (PUC/RS)*, Porto Alegre / RS, v. XXIX, n. 1(58), p. 55-64, 2006.

MENDES, Camila Camilo; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Indicadores de perfil de uma criança com paralisia cerebral para introdução de Comunicação Suplementar e Alternativa. In: V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais, 2019, Marília. *Anais do V Seminário do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais*, 2019. v. 1. p. 65-74.

NEUBAUER, M.A.; FERNANDES, F.D.M. Perfil funcional da comunicação e diagnóstico fonoaudiológico de crianças do espectro autístico: uso de um checklist. *CoDAS*, v. 25, n. 6, p. 605-609, 2013. <https://doi.org/10.1590/S2317-17822014000100013>.

NUNES, Leila Regina D'Oliveira Paula; QUITERIO, P.L., WALTER, Cátia Crivenlenti, SCHIRMER, Carolina; BRAUN, Patrícia (Org). *Comunicar é preciso: em busca das melhores práticas na educação do aluno com deficiência*. Marília: ABPEE, 2011, p. 81-91.

OLIVEIRA, Emely Kelly. S. S. Engajamento de Crianças com Transtorno do Espectro Autista em Atividades de um Programa Metatextual de Produção de Histórias. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

OLIVEIRA, Lilian Fabiano de. Checklist para alterações da linguagem em crianças de 3 a 5 anos: aplicação e análise. 2019. Dissertação (Mestrado em Processos e Distúrbios da Comunicação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru, Bauru, SP, 2019.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Proposta de Análise de Funções Comunicativas em Crianças com Deficiência (PAFCCD). IN: OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de.; MATA, Simara pereira da.; BLANCO, Marília Bazan. *Educação Infantil, Linguagem e Inclusão Escolar*. São Carlos: De Castro Editora, 2021.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. *Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual numa perspectiva funcional*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ARAUJO, Mariane Andreuzzi. A participação de uma criança com Síndrome de Down em práticas pedagógicas na Educação Infantil. *REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO*, v. 14, p. 869-882, 2019.

ONEESP. Observatório Nacional de Educação Especial. Publicações. Relatórios (1 a 4 – 2011 a 2014). Disponível em: <https://www.oneesp.ufscar.br/publicacoes>. Acesso em: 20 mai 2021.

PÉREZ-PEREIRA, M.; CONTI-RAMSDEN, G. The use of directives in verbal interactions between blind children and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, v. 95, n. 3, p. 133-149, 2001. <https://doi.org/10.1177/0145482X0109500302>.

ROCHA, Luiz Renato.; LACERDA, Cristina B. Feitosa.; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; REIS, Márcia Regina. Panorama da Educação de Surdos e Deficientes Auditivos no Brasil: da Educação Básica à Educação Superior. In: Luiz Renato Martins da Rocha; Jáima Pinheiro de Oliveira; Márcia Regina dos Reis. (Org.). *Surdez Educação Bilíngue e Libras: perspectivas atuais*. 1ed. Curitiba: CRV, 2016, v. 1, p. 11-26.

SANTOS, Thaís Helena Ferreira. Diferentes perspectivas na verificação das habilidades pragmáticas de crianças incluídas no espectro do autismo. 2017. Dissertação (Mestrado em Comunicação Humana) - Faculdade de Medicina da Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem* (2a ed). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VON TETZCHNER, Stephen. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). *Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa*. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. p. 14-27.

WETHERBY, A. M.; RODRIGUEZ, G. P. Measurement of communicative intentions in normally developing children during structure and unstructured contexts. *Journal Speech Hearing and Research*, v. 35, n. 1, p. 130-138, 1992. <https://doi.org/10.1044/jshr.3501.130>.

ZORZI, Jaime Luiz.; HAGE, Simone R. Vasconcelos. *PROC – Protocolo de observação comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2004.

10.48209/978-05-89949-02-2

AS CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO NA PRÁTICA ESCOLAR: PROFISSÃO, FUNÇÃO E DESAFIOS

Solange Aparecida de Oliveira Collares⁹

Rodrigo dos Santos¹⁰

9 Professora do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Psicopedagoga institucional e clínica. Mestre em Educação, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Vice coordenadora do Curso de Pedagogia Indígena, e membro do grupo de pesquisa do LAECI/ MOVECAMPO. solcollares@yahoo.com.br

10 Professor do departamento de História da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Doutor em História pela UEM. Membro do Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI) rodriguarapuava@gmail.com

INTRODUÇÃO

O capítulo tem como objetivo o de descrever a função do psicopedagogo no contexto escolar, bem como apresentar meios de se trabalhar com questões de conflitos e aprendizagem. Esta pesquisa será realizada por meio de análise bibliográfica, com artigos, livros e materiais que abordam tal temática e possibilitam a fundamentação teórica.

A presente pesquisa trata da questão do psicopedagogo no contexto escolar, que auxilia no desempenho escolar do aluno, assim como orienta os pais e os professores. Nesse sentido, embora a profissão de psicopedagogo seja regulamentada por meio da legislação, especificamente, no ano de 2014, ela poderá ser exercida não apenas por graduados em Psicopedagogia, mas também por portadores de diploma de Curso superior em Psicologia, Pedagogia ou Licenciatura, e que tenham concluído curso de especialização em Psicopedagogia.

No ano de 2016, segundo Gonçalves (2019), a Comissão de Educação da Câmara Federal aprovou uma proposta que deixa a cargo de cada sistema de ensino (federal, estaduais e municipais) a implementação do atendimento psicopedagógico aos seus alunos. No entanto, infelizmente, ainda não se pensou em uma equipe multidisciplinar, para compor o grupo escolar, entre eles: um pedagogo, um psicólogo, um psicopedagogo, uma nutricionista e um neurologista, para trazer discussões acerca do sujeito e da sua aprendizagem. Delegando ao professor e aos pais, a busca, com os poucos recursos, de demandas em que existem essas transformações e atendimento psicopedagogia e/ou multidisciplinar.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PSICOPEDAGOGO NA PRÁTICA ESCOLAR

No ensino, deveria ao invés de investir em metodologias, buscar pessoas qualificadas para discutir a educação básica, mas isso infelizmente não acontece, porque onera os cofres públicos e como não gera lucro, não há interesse.

Para um melhor esclarecimento, das profissões e formação, trazemos Saviani (2010, p. 231) que decifra o termo Pedagogia como:

[...]a palavra pedagogia e, mais particularmente, o adjetivo pedagógico tem marcadamente ressonância metodológica, denotando o modo de operar, de

realizar o ato educativo. A pedagogia é, pois, uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função das exigências práticas, interessada na execução da ação e os seus resultados. Em suma, a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral e, no caso específico na escola, a relação professor e aluno, orientando o processo ensino aprendizagem.

É a partir dela, da Psicologia, “ que costuma tomar a forma de um rol de temas sobre processos psicológicos básicos (atenção, memória, aprendizagem, desenvolvimento, inteligência, motivação) que incidem na aprendizagem” (COLL, 1996, p.21)

Para tanto, a função do psicopedagogo está diretamente relacionada ao ato de ensinar, à relação professor e aluno, à metodologia a ser utilizada, bem como às questões relacionadas ao fracasso escolar, pois o fracasso pode ser promovido pelo próprio sujeito, como ato de rebeldia, como prática negação do que está sendo vivenciado no cotidiano escolar.

Além disso, o psicopedagogo,

[...] exerce o papel de analisar o processo de ensino aprendizagem e suas dificuldades, investigando o processo de aquisição de conhecimento do aluno, com a finalidade de atender e estudar aquele indivíduo na sua individualidade e outros aspectos ligados a ele, visando à compreensão do problema ou do distúrbio apresentado. Seu trabalho parte de um diagnóstico onde irá ajudar o educando e as pessoas envolvidas a vencer os desafios com maior autonomia e flexibilidade (GRILLO; SANCHEZ, 2018, p.72).

Esse profissional será aquele que orientará tanto o professor como os pais, em relação ao ato de aprendizagem dos filhos, independente de seus sintomas, pois cabe a ele, decifrar e remodelar o comportamento do sujeito perante as dificuldades apresentadas. Somente assim, a escola estará cumprindo com uma das suas funções, que é a de prover e oportunizar o conhecimento necessário, para libertá-los das amarras sociais, que a vida impõe aos sujeitos.

Ao ler o trabalho intitulado “ Synthomas de Poesia na Infância”, da professora e escritora Kirinus (2011), podemos observar que, muitas vezes, esses synthomas advêm de uma má compreensão de fatos, que levam inúmeras crianças a serem rotuladas, além de serem orientadas a procurarem especialistas que resolvam o seu problema, ou seu déficit de aprendizagem.

Porém, alguns *synthomas* são desenvolvidos e criados pelo sujeito, como forma de rebeldia à sua própria existência humana, pois, algumas vezes, ou subestima-se o sujeito, pelo fato de ele ser criança, oriundo de diferentes espaços culturais e sociais.

A autora é pontual ao mencionar,

Qual mundo habitam estas crianças que resistem, de alguma maneira, ao aprendizado escolar e que se revela, ou se defendem, com sintomas tidos como patológicos. Como avaliamos uma criança em desenvolvimento, que está em amplo desenvolvimento físico, emocional e social, e como determinamos o que deve ou não aprender? Como compreender que essas mesmas crianças apresentam, em termos gerais, um grande potencial intelectual, criativo e intuitivo? (KIRINUS, 2011, p.15)

Ao pensarmos no contexto escolar, refletimos sobre a seguinte questão: que criança é essa? Como decifrá-la diante da aquisição da leitura e da escrita, e de toda a complexidade que é a construção do conhecimento que lhe é proposto?

Wallon (1995, p. 29) traz alguns questionamentos em relação ao pensamento e desenvolvimento psicológico da criança, diante das questões relacionadas ao ato de aprender. Refletimos a partir da seguinte arguição:

[...] Que princípios aos quais os adultos julgam estarem ligados ao seu próprio pensamento são uma norma imutável e inflexível que permite rejeitar o pensamento da criança como irracional? As conclusões intelectuais da criança não têm nenhuma relação com as do adulto?

Devemos questionar o porquê o adulto esquece de olhar para a criança, como um sujeito de direito, não só no sentido de ser cuidada, mas de ter um pensamento próprio, que é capaz de pensar, sentir e tomar decisões adequadas, perante a sociedade.

Ele acrescenta que: “em primeiro lugar, a maneira como a criança assimila esse mundo pode não ter nenhuma semelhança com a maneira como o adulto por sua vez utiliza” (WALLON, 1995, p.31).

Por isso, cabe uma ressalva em relação à infância, na qual destacamos as palavras de Arroyo (2004, p.18);

[...]quando deixamos de prestar a atenção à realidade vivida pela infância, a pedagogia e a docência se fecharam em si mesmas em suas ferramentas. Viraram didatismo. Pelo contrário, o pensamento pedagógico se revigora quando cultua uma secreta aliança e cumplicidade com a infância real.

Quando extrai seu vigor das formas possíveis de vivê-la. A docência não extrairá qualquer vigor da infância, se a vê como um incomodo.

Outro questionamento que salientamos é:

[...] O que existe no contexto imediato ou remoto, que define o significado da atividade escolar para o aluno, que se torne motivante para alguns alunos, ou para um aluno em determinados momentos, e desmotivante para outros, e por quê. Isto é, por que os conteúdos, o modo como são apresentados, as tarefas, o modo como são propostas, a maneira de organizar a atividade, o tipo e a forma de interação, os recursos, as mensagens dadas pelo professor, a avaliação, a pessoa que a faz, a forma em que se faz e o contexto em que se inscreve, algumas vezes motivam os alunos e em outras não (GARCIA-CELAY; TAPIA, 1996, p.161).

Então, como o conteúdo, a metodologia, podem influenciar no ensino aprendizagem e na relação professor e aluno? Para exemplificar essa relação do sujeito ao processo ensino aprendizagem, utilizaremos de algumas distinções, as quais consideramos relevantes, principalmente, quando se trata de sujeitos.

Madruga (1996, p.69) salienta que temos as primeiras distinções entre aprendizagens por recepções e aprendizagens por descoberta.

Aprendizagem por recepção, o aluno recebe os conteúdos que deve aprender em sua forma final, acabada; não necessita realizar nenhuma descoberta, além da sua compreensão e da assimilação, de modo que seja capaz de reproduzi-los, quando lhe for solicitado.

A aprendizagem pela descoberta implica uma tarefa diferente para o aluno; nesse caso, o conteúdo não se dá em sua forma acabada, mas deve ser descoberto por ele. Essa descoberta, ou reorganização do material, deve ser realizada antes de poder assimilá-lo; o aluno reordena o material, adaptando à sua estrutura cognitiva prévia, até descobrir as relações, leis ou conceitos que posteriormente assimila.

Atualmente, deparamo-nos, no contexto educacional, justamente com essa realidade, uma aprendizagem por recepção, sem, ao menos, estudar os seus sujeitos e os seus interesses, diante dos conteúdos expostos. O psicopedagogo escolar atua na orientação e formação dos implicados com o processo educacional, tendo em vista que a aprendizagem seja vista como ação ativa.

Enfatizamos tais comentários pela própria experiência vivenciada no contexto escolar, local este, que alguns profissionais ditos “profissionais da educação” expõe os seus alunos a diversas “situações desastrosas”, e que, mesmo assim, querem que eles aprendam.

O que determinamos por situação desastrosa é quando nos referimos a situações que o próprio professor estabelece metodologias ultrapassadas (consideradas tradicionais), sem dar voz e vez ao sujeito que aprende, em relação a um determinado conteúdo.

Quando tolhemos a oportunidade de o aluno expressar, de descobrir, ou mesmo de ter a oportunidade de errar, não possibilitamos a viabilização de um aprendizado, nem ao menos damos a possibilidade a ele de encontrar a resposta adequada para uma determinada situação.

Os profissionais da educação,

[...]devem estar abertos à indagação dos sujeitos, pois é pertinente ao mundo dos vivos. E mais, ela revela nossa humanidade terrena no momento em que a mesma se interroga. E a criança, em especial, incansável na espera de surpresas, quer desvendar seus mistérios com seu acesso de perguntas. Quer que apareça, assim como no jogo infantil de esconde-esconde, uma realidade. O interlocutor tocado pela pergunta também se reconhece humanizado e pode ficar pronto para a resposta, ou pode ficar torto, sim, com a pergunta da criança[...] (KIRINUS, 2011, p.80-81).

Esse diálogo, quando utilizado na perspectiva de analisar as relações intrapessoais e interpessoais, auxilia a melhor compreensão das aflições e conflitos pelos quais passa o sujeito, segundo Gehrke (2014), deixando de ver a sala de aula, como uma cela, aprisionando os sujeitos ao invés de proporcionar-lhes liberdade e aprendizado, por meio do diálogo e da leitura de mundo. Algo simples, porém ignorado por alguns, a própria questão da comunicação, de ser clara, objetiva, formativa.

Para Arroyo (2004, p.17) que sujeitos são esses idealizados pela Pedagogia,

[...] Não é a infância quem persegue a pedagogia desde seus começos? Ver imagens trágicas de crianças e adolescentes tanto pode imobilizar nossa docência como pode revolucioná-la. De que vai depender? Da capacidade que tenhamos de superar velhas imagens inocentes e idealizadas e da sensibilidade que tenhamos para não substituí-las por imagens satanizadas. Da capacidade de avançarmos para um conhecimento mais próximo e mais profissional das condições reais em que as educandas e os educandos têm

de viver seus tempos humanos.

Dessa forma, acreditamos que devemos questionar que imagens de aluno, criança, adquirimos ao longo dos tempos, que nos algema, que nos cega, a tal ponto de não percebermos as principais mudanças:

[...]uma imagem de criança na escola ou na rua, nos limites da sobrevivência ou na violência e até no tráfico pode ser um gesto trágico frente ao qual não cabem nem políticas públicas sociais compassivas nem didáticas neutras. E menos, ainda, autoritárias posturas de condenação. Diante da Barbárie com que a infância e adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana (ARROYO, 2004, p.17).

Uma das formas de trabalhar com a barbárie social é por meio das relações interpessoais e intrapessoais, retratada na literatura infantil, pois através de seus personagens, podemos tratar levantar inúmeras questões: a discriminação, o abandono devido às próprias condições do capitalismo.

As obras de literatura infantil que compõem o contexto educativo são: conto de fadas, lendas e fábulas. Ao contar histórias para as crianças, temos a possibilidade delas vivenciarem tão profundamente, ao ponto de se sentirem um dos personagens, e é nesse momento que a criança projeta, nos conflitos por eles vivenciados, alguns de seus próprios conflitos. Blaszkó e Ujiie (2020) orientam o trabalho com a literatura no processo diagnóstico e terapêutico psicopedagógico, mas também como ação importante para o universo escolar.

Cashdan (2000) sugere que os contos infantis seriam como um “psicodrama da infância”, espelhando “lutas reais”. Nesse sentido, é interessante perceber que o objetivo das narrações fantasiosas e dramáticas vai além do lazer e do entretenimento, auxiliando as crianças a lidarem com os conflitos internos que elas enfrentam no processo de crescimento.

Portanto, entendemos que o professor, ao utilizar-se da obra literária, deve levar em conta a vivência dos alunos, o seu cotidiano, seus anseios, problemas e sonhos. Do ponto de vista da criança, ao ouvir a história, ela centraliza sua atenção e interesse e verifica que, apesar de todos os conflitos que os personagens enfrentam,

sempre há uma esperança de um final feliz. Atualmente, algumas obras trazem à tona, assuntos como: morte, respeito, cuidado com o idoso, além de questões referentes ao gênero e sexualidade.

De acordo com Thomson (2012, p.15-16), para trabalhar com as obras de literatura, são necessárias algumas medidas didáticas-pedagógicas, entre as quais:

1° É fundamental que o professor conheça bem as partes da história que vai contar: - introdução: é a parte da história que apresenta os personagens principais, o ambiente e a época em que passa a história;

- enredo - refere-se às ações e aos conflitos dos personagens;

- ponto culminante - é o momento da história que merece mais atenção, pois o que vai acontecer deve emocionar e despertar a curiosidade na criança;

- desfecho - é o final da história, que deve ser simples e sem explicações.

2° É necessário conhecer os níveis de desenvolvimento da criança para escolher a história que será contada.

3° Quanto ao uso da voz, tomar cuidado quanto à dicção, tonalidade e, também, o vocabulário.

Cuidados essenciais, como o contador/ledor deve dramatizar/vivenciar/interpretar as situações da narração, envolvem os ouvintes, como excelentes recursos para motivar os pequenos, despertando o gosto pela leitura e pela literatura. Além disso, também, a escolha adequada da história à capacidade de compreensão e à necessidade de preparo do contador, tanto no aspecto do conteúdo quanto do ambiente e do cenário.

É interessante ter oportunidade de discutir as ações dos personagens dentro do contexto da história e, também, outras possibilidades da história no momento atual. Como, por exemplo, a história de Chapeuzinho Vermelho que tem uma adaptação com preservação do lobo (espécie em extinção) e a discussão da paternidade responsável da menina, que cuida da avó e vai sozinha para a floresta, criando outra história, com base naquela. Outra possibilidade é recriar desfechos da história lida (travando as lutas pessoais, e os conflitos impostos por uma sociedade que desnuda o sujeito da sua própria origem).

Outras sugestões do trabalho do psicopedagogo, para auxiliar o professor na compreensão da sua ação pedagógica, é facilitar o processo ensino aprendizagem,

conhecer a sua ferramenta de trabalho e o livro didático, utilizado por muitos no contexto escolar.

Assim, o estudo e a análise do livro didático sempre preocuparam algumas pessoas interessadas na área da educação, por ser ele um recurso didático utilizado por várias décadas, com o intuito de proporcionar a aprendizagem da leitura e da escrita. O que são os livros didáticos? Qual é a sua função em relação ao ato do ensinar? Que interesses estão envolvidos na sua produção?

O livro didático é decorrente de toda uma estrutura, que reflete vários fatores como a massificação e, também, as condições dos próprios alunos e professores. Fica notório que o saber é produzido socialmente. O seu uso limita-se ao ensino de uma técnica, passando a desconsiderar o que as crianças têm a dizer. Por isso, constitui-se de uma leitura dirigida e memorização, independente do contexto vivido. A função dele é de ser um instrumento que orienta os conteúdos que devem ser desenvolvidos, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem. A produção do livro didático insere-se na busca de controlar o processo pedagógico, uma vez que reflete o currículo. Para Moreno (2014), esse artefato cultural (o livro didático) serve para o Estado, como um instrumento de regulação e controle das práticas escolares.

O objetivo do Estado ao atender às escolas, quando recomenda o produto junto às classes, é transparecer que a adequação se dá em nível do comércio e não do ensino. Por isso, o professor, ao realizar a escolha do livro didático para sala de aula, deve ter em mente, qual é o objetivo do ensino e como esse recurso pode auxiliá-lo. Caso o professor não tenha esta clareza a orientação psicopedagógica formativa pode contribuir nesta dinâmica de escolha. O livro didático deve ser visto como um apoio para ser consultado. Antes de usá-lo na preparação das aulas, o professor deve analisar suas propostas de atividades.

Para Moreno (2014, p.34), a sistematização inicial dos livros didáticos parte das seguintes medidas:

- 1) Os livros didáticos são tratados como um todo homogêneo. Dificilmente se veem, em suas abordagens, comparações entre duas ou mais coleções, explicitando diferenças de tratamento entre este ou aquele tema. 2) Atribui-se aos livros didáticos um papel demiúrgico, como um instrumento capaz de “fazer a cabeça” de alunos e professores. A intermediação dos professores

não é levada em conta nas análises. 3) Como afirma Itamar Freitas (2009), existe uma hiper desconfiança permanente em relação ao objeto do livro didático. Mantém-se, também, a percepção da possibilidade de um dirigismo político deliberado, no qual professores universitários (avaliadores), editoras e autores agiriam em uníssono para implementar mecanismos ideológicos desejados pelo governo. 4) Para alguns analistas, não haveria limites para a confecção dos livros didáticos.

Assim, compreendemos que o Estado é que define as regras do jogo, por meio das políticas públicas, tais como: elaborar currículos, avaliar e aprovar os materiais didáticos que poderão ser utilizados nas escolas. Por isso, cabe ao professor analisar a sua proposta em coaduno com o psicopedagogo escolar, a partir de uma perspectiva teórica, verificar a forma de disponibilização dos conteúdos, para os alunos. Quais são as atividades propostas: questões dissertativas para interpretação de textos, que devem ser copiadas no caderno da disciplina e que servem tanto como um complemento do assunto trabalhado ou como forma para, simplesmente, preencher o espaço ocioso da aula?

Compreender o papel que o livro didático ocupou e continua ocupando nas salas de aula é de extrema importância, se quisermos que aconteça alguma mudança na atitude e no pensamento dos alunos. Mudança que poderá ocorrer, a partir do momento em que o livro for utilizado como um instrumento de reflexão do saber adquirido e para proporcionar uma visão crítica do meio social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a discussão da qualidade de ensino não basta combaterem-se os resquícios tradicionais, mas empenhar-se por repensar a escola para além da organização do trabalho pedagógico, deixar de se utilizar parâmetros que não dialogam com a mudança de perfil social da população escolar; abolir de vez a ideia de a escola continuar atrelada à visão de repasse de conhecimento pronto e acabado; libertar o conhecimento escolar do aprisionamento da repetição, da fragmentação, dos tempos pré-determinados, do trabalho individual e das avaliações pontuais e quantitativas e muitas outras questões relacionadas à educação escolar. É oportuno vislumbrar o conhecimento e a aprendizagem como processo de construção permanente em diálogo com a diversidade cultural e social do sujeito aprendente.

Pensar uma educação integral voltada à formação humana significa certamente repensar os ritos formais que tornam a escola um local de repetição, inibidor da criatividade, calcada numa meritocracia que coage os excluídos a se identificar com o próprio fracasso. O desafio deste tempo é uma escola pertinente com o ser humano interferidor, onde a experiência cognitiva se constitua na ação de verificação e reconstrução da condição de existência do sujeito aprendiz.

Assim, cabe ao psicopedagogo escolar, o desafio, de orientar as atividades pedagógicas sejam elas por meio da literatura, utilizando do psicodrama, para resolver os conflitos relacionados à sala de aula, bem como auxiliar o professor na reflexão da ação pedagógica, por meio da análise dos livros didáticos e outros recursos, que estiverem disponíveis no meio escolar e tomarem parte da ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BLASZKO, Caroline Elizabel; UJIIE, Nájela Tavares Ujiie. A Psicopedagogia e a Literatura Infantil. In: **VI Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil**. Presidente Prudente-SP; UNESP/CELLIJ, 25 a 27 de outubro de 2020, p. 1-10.

CASHDAN, Sheldon. **Os 7 pecados capitais nos contos de fadas: como os contos de fadas influenciam nossas vidas**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CELAY-GARCIA, Ignacio Montero; TAPIA, Jesús Alonso. Motivação e Aprendizagem Escolar. IN: COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

GEHRKE, Marcos. **Contribuições da *práxis* para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da Educação do Campo**. 2014. 264f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2014.

GONÇALVES, Júlia Eugênia. A regulamentação da Profissão em Psicopedagogia. **Revista Científica Aprender**. Online, v1, 7ª ed, jun. 2019.

GRILLO, Mariana Aparecida, SANCHEZ, Joel Augusto. A importância do psicopedagogo institucional frente a dificuldade de aprendizado. **Colloquium humanarum**, v. 15, n. 2, p.70-74, jul.dez.2018.

KIRINUS, Glória. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.

MADRUGA, Garcia A. Juan. Aprendizagem pela descoberta frente à aprendizagem pela recepção: a teoria da aprendizagem verbal significativa IN: COLL, César et al. **Desenvolvimento psicológico: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

MORENO, Jean Carlos. **QUEM SOMOS NÓS?** Apropriações e representações sobre (as) identidade(s) brasileiras(s) em livros didáticos de história (1971-2011). Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistados sobre a educação. Campinas, S.P: Autores Associados, 2010.

THOMSON, Ana Letícia Accorsi. Contação de histórias: um convite à imaginação que contribui para o desenvolvimento da criança. **Revista do professor**. n. 109, v.28, p. 13-19, Jan/mar 2012.

WALLON, HENRI. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa/Portugal: Edições 70, LTDA, 2017.

10.48209/978-06-89949-02-2

A INTERVENÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO CLÍNICO COM APRENDENTES EM QUEIXAS DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH)

Richard Fernandes¹¹

11 Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições (UFERSA). Graduado em Pedagogia (UERN), Comunicação Social (habilitação em Publicidade e Propaganda (UERN) e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. E-mail: richard201125@live.com. Artigo apresentado no II Seminário Interdisciplinar em Cognição, Tecnologias e Instituições – UFERSA, 2017.

1. INTRODUÇÃO

No século XXI, a psicopedagogia se concretiza como um campo de estudo voltado para identificar problemáticas de aprendizagens que possam estar dificultando o processo de ensino-aprendizagem do aprendente em sala de aula. De acordo com Bossa (2007), para a psicopedagogia conquistar esse legado, foi preciso se revestir de diferentes pressupostos epistemológicos, que, a princípio, estão ligados, principalmente a áreas do conhecimento, como a psicologia, psicanálise, psicolinguística, pedagogia e neurociência.

Nessa perspectiva, é a partir desta intersecção de diferentes áreas do saber (que passaram a fazer parte da base científica do conhecimento da psicopedagogia) que o profissional psicopedagogo passa a realizar o seu trabalho de intervenção psicopedagógica, seja, de início, na escola, ou em clínicas específicas do seu campo de conhecimento.

À primeira vista, o psicopedagogo que atua no espaço clínico para poder realizar o seu trabalho com o aprendente com queixa de TDAH precisa, de certa forma, lançar mão de mecanismos, como: o diagnóstico clínico e da intervenção psicopedagógica. De acordo com Bossa (2007, p. 12), “Para realizar o diagnóstico clínico, o psicopedagogo utiliza recursos como testes, desenhos, histórias, atividades pedagógicas jogos brinquedos, etc.” Nesse sentido, a utilização desses materiais são, sem dúvida, essenciais para o psicopedagogo poder analisar como o aprendente, com queixa de TDAH, passa a interagir socialmente com esses objetos de aprendizagem. Além disso, o uso destes instrumentos tornam-se um mecanismo de análise que auxilia o psicopedagogo a elaborar os primeiros dados da situação da problemática de aprendizagem do aprendente.

Levando em consideração estes aspectos expostos, o presente artigo científico tem como objetivo identificar como é realizada a intervenção psicopedagógica pelo profissional psicopedagogo no espaço clínico com o aprendente com queixa de TDAH.

Nesse véis, para que fosse possível a concretização do presente objetivo de estudo, a pesquisa científica, de cunho qualitativo, precisou partir da metodologia bibliográfica, de teor exploratório, como método procedimental.

2. PERCURSO HISTÓRICO DO TDAH

O percurso histórico e epistemológico da terminologia Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por décadas, passou a ter várias denominações, principalmente pela falta de consenso existente entre os pesquisadores sobre as causas relacionadas ao TDAH. Diante desse fato, será possível compreender melhor esse processo a partir do presente quadro.

Quadro 1. Linha do tempo - TDAH

| | | |
|-------------------|--------------------|--|
| 1778 | Alexander Crichton | Desatenção patológica |
| 1845 | Heinrich Hoffmann | Felipe, o inquieto e outras histórias |
| 1902 | George F. Still | Defeito do controle moral |
| 1915-1930 | | Surto epidêmico de encefalite letárgica |
| 1932 | Krame & Pollnow | Doença Hipercinética da infância |
| 1937 | Charles Bradley | Medicamento benzedrina |
| 1944 | | Metilfenidato “Ritalina” |
| 1940-1960 | | Lesão cerebral mínima |
| 1960-1990 | | Disfunção cerebral mínima |
| 1968- | DSM-II | Relação Hipercinética da infância |
| 1970 | DSM-III | Transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade |
| 1980 | DSM-III-R | Transtorno do déficit de atenção/ Hiperatividade |
| 1990 | DSM-IV | Transtorno do déficit de atenção hiperatividade; subtipos desatento, hiperativo-impulsivo ou combinado |
| Hoje TDAH (DSM-V) | | Transtorno hipercinético (CID-10) |

Fonte: Psicologia para educadores. Disponível em: <<http://www.psicoedu.com.br/historia-origem-do-tdah/>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

De certa forma, ao analisarmos esse enunciado, podemos compreender que esse trajeto de mudanças de nomes do TDAH estava ligado, principalmente ao processo de novas descobertas – ambientais e inatas – que, possivelmente, poderiam contribuir para o surgimento dessa patologia.

Ademais, podemos compreender, a partir deste quadro, que o psiquiatra Heinrich Hoffmann (1809-1894) foi considerado o primeiro teórico, da era moderna, a trazer à tona os primeiros sintomas ligados ao TDAH em um livro infantil – escrito por ele para seu filho. O Livro tinha como tema: “A história de Felipe, o inquieto”. Nessa obra, o autor procurou, de forma didática-pedagógica, traçar o perfil de uma criança com TDAH com objetivo de despertar o interesse de seu filho pelo mundo da leitura.

Para tanto, foi com o pediatra inglês, George Still, em 1902, que o conceito TDAH passou a ser apresentado cientificamente para a população mundial em uma conferência realizada por ele em Londres. Nesse evento, o pediatra britânico levantou as primeiras hipóteses do que realmente vinha a ser o TDAH. Em sua análise prévia discutida nesta conferência, Still considerou que o TDAH era uma patologia com sintomas biológicos, que podia ser geneticamente hereditário e, também, com fortes influências ambientais. Nessa importante revelação que foi proferida por Still, podemos compreendê-la melhor a partir do argumento trazido por Benczik.

Em 1902, Still descreveu um problema em crianças que ele denominou como um *defeito na conduta moral*. Ele notou que esse problema resultava em uma inabilidade da criança para internalizar regras e limites, como também em uma manifestação de sintomas de inquietação, desatenção e impaciência. Still notificou que esses comportamentos poderiam ser resultados de danos cerebrais, hereditários, disfunção ou problemas ambientais. Ele também manteve-se pessimista, acreditando que essas crianças não poderiam ser ajudadas e que estas deveriam ser institucionalizadas com uma idade bastante precoce. (BENCZIK, 200, p. 21).

A partir desta explicação trazida por Benczik (2000), podemos assim compreender que Still, naquela época, já tinha um conhecimento prévio acurado em relação à problemática do TDAH, embora não existissem tecnologias de ponta disponível (como temos hoje) para auxiliá-lo no seu trabalho como pesquisador. Além disso, a autora demonstra que Still (1902) nas suas pesquisas, sempre procurou integrar o conhecimento científico com o empírico para melhor compreender o seu objeto de estudo, que era o TDAH.

Mediante essas reflexões, na América do Norte, o interesse pelo estudo do TDAH passou a estar muito vinculado ao surto epidemiológico da encefalite, que ocorreu em 1917-1918 nos Estados Unidos. Essa epidemia ocasionou vários problemas psicológicos em crianças de 0 a 8 anos de idade, como, por exemplo, problemas comportamentais e transtornos de conduta, etc. A princípio, nos primeiros estudos desenvolvidos pelos americanos, a encefalite estava sendo considerada muito ligada à causa do TDAH. Contudo, com os avanços nas pesquisas, os cientistas americanos comprovaram que a encefalite era ocasionada pelo um vírus, que afetava a parte direita do cérebro da criança. Diante dessa conclusão, foi descartado literalmente a ligação desse vírus com o TDAH (BARKLEY, 2008).

Por sua vez, na década de 1970, os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores americanos sobre o TDAH já estavam cientificamente bastante conceituados em boa parte do globo. Com ampla tecnologia de ponta disponível ao seu favor, os pesquisadores americanos começaram a fazer uso, em laboratório, de Ressonância Magnética de crânio com crianças suspeitas de estarem com TDAH. Diante das primeiras análises realizadas, os cientistas americanos, engajados nesse campo de estudo, começaram a trazer para o público as primeiras conclusões explícitas sobre as causas reais do TDAH. Se antes os britânicos acreditavam que essa patologia era acometida por uma lesão cerebral nas crianças, os pesquisadores americanos, a partir do uso de Ressonâncias Magnéticas de crânio com jovens, não mais seguiram essa linha de raciocínio.

Para os pesquisadores americanos, a teoria britânica de lesão cerebral não poderia ser mais sustentada cientificamente, haja vista que de acordo com os primeiros diagnósticos e exames neurológicos realizados em laboratórios com crianças suspeitas de estarem com TDAH, não foi identificado nenhuma lesão cerebral. De fato, os pesquisadores americanos, a partir de seus estudos, passaram a defender nas suas pesquisas que o TDAH era causado por uma junção de fatores neuropsicológicos e genéticos, e não apenas por um fator específico, como se acreditava os cientistas britânicos. Em relação a essa discussão histórica, Barkley (2008) afirma que:

A divergência de pontos de vistas levou a grandes discrepâncias entre norte-americanos e europeus em suas estimativas da prevalência do transtorno, seus critérios diagnósticos e suas modalidades preferidas de tratamentos. Não houve reaproximação entre as visões até a metade da década de 1980

(...). (BARKLEY, 2008, p. 21).

Diante do argumento de Barkley (2008), podemos compreender que a divergência entre as duas teorias, a americana e europeia, possibilitou o desenvolvimento de diferentes pesquisas científicas para identificar a verdadeira causa do TDAH.

Ao término da década de 1970, mesmo os pesquisadores dos Estados Unidos já terem avançado muito nos estudos sobre as causas do TDAH, surgiu uma “teoria popular”, sem comprovação científica, de que a hiperatividade era causada por fatores ambientais. Essa visão simplista dizia que certos tipos de alimentos, como corantes, conservantes e *salicilatos*¹² contribuíam para a causa do aumento da hiperatividade nas crianças. Em relação a esse fato, Barkley, (2008, p. 26) vem dizer que: “realizou-se um número considerável de pesquisas, e as mais rigorosas mostram que as substâncias tinham pouco ou nenhum efeito sobre o comportamento das crianças”. Sendo assim, podemos compreender o surgimento desta “teoria”, nos Estados Unidos, como sendo mais um capítulo mal esclarecedor sobre as causas ligadas ao TDAH.

Para tanto, ao chegar à década de 1980, os cientistas, que estavam engajados na pesquisa sobre o TDAH, já tinham várias conclusões científicas de que essa patologia era crônica, com forte predisposição biológica, e que podia acompanhar o indivíduo por toda sua vida. Eles chegaram a um consenso clínico de que essa patologia poderia causar vários impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem da criança. Por outro lado, também, teve um avanço significativo na literatura, com diversos livros, artigos científicos publicados sobre TDAH.

Além disso, diante das conclusões formuladas pelos pesquisadores na década de 1980, os estudos sobre o TDAH, no período de 1991 a 1999 passaram a dar um salto significativo nas pesquisas neuropsicológicas e genéticas, deixando de lado os fatores ambientais e sociais que, por décadas, foram interligados aos estudos sobre TDAH. Dessa forma, também foi presenciado nesse período o avanço na venda de estimulantes para o tratamento dessa patologia (BARKLEY, 2008).

Em geral, no século XXI, os pesquisadores procuram demonstrar que o TDAH é uma patologia crônica, no qual está ligada a diferentes transtornos neuropsicológicos. O seu tratamento passou a ser ligado a medicamentos estimulantes, e terapias em

12 É um tipo de antibiótico utilizados na inflamação, antipirese, analgesia e artrite reumatoide.

espaços clínicos com a integração de múltiplos profissionais, como: de psicólogos, psicopedagogo, psiquiatras e neurologistas.

3. A ORIGEM DA PSICOPEDAGOGIA NO BRASIL

A psicopedagogia ao surgir no Brasil na década de 1970, com a colaboração do estudioso argentino Jorge Visca, tinha como principal objetivo analisar e prevenir dificuldades de aprendizagem existentes no âmbito da instituição escolar. Apesar de emergir em um período conturbado da história do Brasil, que foi a Ditadura Militar, a psicopedagogia não encontrou muitos trâmites burocráticos para se estabelecer no mercado de trabalho brasileiro.

Antes da psicopedagogia ser exercida no Brasil, as patologias presente no ambiente escolar, que viessem ocasionar problemas de desenvolvimento de aprendizagem no aprendente, eram diagnosticadas e, por sua vez, tratadas apenas por profissionais, como psicólogos, médicos e psicanalistas. Não existia nesse período, um profissional específico como o psicopedagogo para analisar e tratar patologias que viessem a surgir no espaço físico escolar. É apenas com muito tempo depois que viria a surgir no Brasil, na década de 1970, especificamente, em Porto Alegre/Rio Grande do Sul, uma clínica médica-pedagógica voltada para o curso de especialista em psicopedagogia, com duração de dois anos. Essa nova modalidade de curso passava a ser referência para formar profissionais para trabalharem com problemáticas de ensino-aprendizagem no ambiente das escolas (BOSSA, 2000).

Seguindo esse contexto histórico, em 1988, os psicopedagogos brasileiros eram agraciados pelo surgimento da primeira associação em defesa dos profissionais da área. A Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP) chegava para dar mais representação simbólica ao campo de conhecimento da psicopedagogia no Brasil. Nesse véis, Peres (1998) vem dizer que:

Ao longo de sua existência a associação tem promovido vários encontros e congressos visando dentre de outras coisas refletirem sobre: a formação do psicopedagogo, a atuação psicopedagógica objetivando melhorias da qualidade de ensino nas escolas, a identidade profissional do psicopedagogo, o campo de estudo e atuação do psicopedagogo, o enfoque psicopedagógico multidisciplinar. (PERES, 1998, p. 43).

De acordo com o pensamento de Peres (1998), a associação (ABPP) chegava para proporcionar mais credibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais psicopedagogos, tanto no âmbito do espaço clínico quanto no espaço institucional. De fato, podemos compreender que esta associação foi mais um instrumento que passava a regulamentar a profissão do psicopedagogo no Brasil.

Nessa perspectiva, em 1997, a área da psicopedagogia ganhava mais uma representação simbólica com o Projeto de Lei Nº 3. 124, de 1997 do Deputado Barbosa Neto, que regulamentava a profissão de psicopedagogo, e criava o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicopedagogia, determinando ainda outras providências. De fato, a aprovação desse projeto de lei, que passou na câmara dos deputados, significou mais uma conquista ímpar para a profissão de psicopedagogo no Brasil. Porém, essa conquista foi duramente criticada pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPPEE). Segundo a associação ABRAPPEE, não havia justificativa legal para regulamentar esta atividade, uma vez que a profissão de psicopedagogo podia ser exercida por quaisquer profissional de áreas afins, como de psicologia, pedagogia, fonoaudiólogos, e outros profissionais que possuíssem habilitação em alguma licenciatura. Enfim, mesmo com todo esse discurso contrário da ABRAPPEE, o projeto de lei foi votado e aprovado pela câmara dos deputados.

Nessa ótica de reconhecimento da profissão psicopedagogia, ao ser regulamentada pelo Ministério da Educação-MEC como um curso de pós-graduação e especialização, o profissional da área pode atuar tanto no espaço clínico quanto no institucional. Porém, de acordo com as diretrizes da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPP), para o profissional exercer as duas modalidades, a clínica e a institucional, é necessário que a grade curricular do curso da instituição ofereça disciplinas equivalentes às duas modalidades de ensino.

Durante a sua efetivação no Brasil, como um campo de estudo de problemáticas de aprendizagens, a psicopedagogia passou a “beber” em várias fontes de conhecimentos, como na psicologia, pedagogia, neurologia e, também, em outras teorias científicas correlacionadas ao estudo da problemática da aprendizagem (BOSSA, 2007).

Nesse contexto, a literatura brasileira, no que se refere ao campo de conhecimento da psicopedagogia, foi integralmente influenciado pelos estudos

desenvolvidos pelos pesquisadores argentinos que, por sua vez, já tinham entrado em contato com os conhecimentos da literatura francesa, a partir do início do século XIX. Para ratificar esse pensamento, Bossa (2007) vem afirmar que:

A literatura francesa influencia as ideias sobre Psicopedagogia na Argentina, a qual, por sua vez, influencia a práxis brasileiras. A psicopedagogia francesa apresenta algumas considerações sobre o termo Psicopedagogia e sobre a origem dessas ideias na Europa, e os trabalhos de George Mauco, fundador do primeiro centro médico psicopedagógico na França, em que se percebem as primeiras tentativas de articulação entre medicina, psicologia, psicanálise e pedagogia, na solução dos problemas de comportamento e de aprendizagem (BOSSA, 2007, p. 39).

Ao analisarmos a contextualização do surgimento da psicopedagogia no Brasil, não podemos negar a influência dos primeiros estudos desenvolvidos pelos pesquisadores argentinos e franceses para esse campo de conhecimento. De fato, a convergência da teoria francesa com a Argentina influenciou significativamente a literatura brasileira a seguir o mesmo caminho de reconhecer a psicopedagogia como uma área de conhecimento que deve sempre estar articulada com a medicina, psicologia, psicanálise e a pedagogia para tratar as possíveis patologias de aprendizagem no aprendente.

4. O CAMPO DE ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO ESPAÇO CLÍNICO

A psicopedagogia firma-se no século XXI como sendo um campo de estudo voltado para identificar e tratar determinadas patologias que possa está prejudicando o processo de ensino- aprendizagem do aprendente em sala de aula.

Nesse contexto, o psicopedagogo para identificar e tratar patologias de aprendizagem passou a lançar mão de espaços clínicos, como consultórios e clínicas psicopedagógicas. Para o psicopedagogo realizar o seu trabalho clínico, em ambos os espaços, precisou contar com a participação do diagnóstico de diferentes profissionais, como fonoaudiólogos, psicólogos, psiquiatras e neurologistas. Esses profissionais passaram a ser essenciais para cooperar com o trabalho do psicopedagogo na investigação da queixa de TDAH do aprendente.

Ao iniciar a parte terapêutica com o aprendente, no consultório ou na clínica psicopedagógica, o psicopedagogo precisa estar em consonância com um planejamento psicopedagógico para observar várias funções perceptivas e cognitivas do aprendente, como, por exemplo, a sua coordenação motora, dinâmica lateral, criatividade, percepção espacial, atenção e concentração, aquisição e articulações de sons e raciocínio lógico em matemática. Para realização desse trabalho, o psicopedagogo precisa fazer uso de jogos, testes de avaliações psicopedagógicas, músicas, e massa de modelar. Nesse sentido, é a partir da interação do aprendente com esses objetos de aprendizagem que o psicopedagogo passará a elaborar as primeiras suposições para realizar o seu diagnóstico clínico. O envolvimento do aprendente com os objetos de aprendizagem torna-se um momento onde psicopedagogo precisa estar bastante atento para poder observar como o aprendente reage a cada avaliação psicopedagógica.

Nessa perspectiva, Segundo Bossa (2000), o campo de atuação da psicopedagogia, nas últimas décadas, deu um salto significativo. Deixou de ser um campo de conhecimento voltado apenas para problemáticas de aprendizagem para, também, abarcar o lado terapêutico no espaço clínico. O trabalho do psicopedagogo passou a ser um processo de orientação educacional, vocacional e ocupacional, tanto na forma individual quanto em grupo. É nessas relações intersubjetivas que o psicopedagogo passou a desenvolver seu trabalho de investigações de possíveis perturbações de aprendizagem no aprendente.

Para exercer essas diferentes modalidades no seu campo profissional, o psicopedagogo passou a “beber” em várias fontes de conhecimentos, como na psicologia, psicolinguística, pedagogia e neurologia. A intersecção desses múltiplos campos de conhecimentos veio a proporcionar ao psicopedagogo um saber interdisciplinar, que, por sua vez, o auxilia na investigação do fenômeno que podem está dificultando o processo de ensino e aprendizagem do aprendente em sala de aula.

4.1 O diagnóstico clínico na identificação da criança com TDAH

O trabalho profissional do psicopedagogo no espaço clínico com o aprendente com queixa de TDAH passou a ocorrer, primeiramente, através da realização do diagnóstico clínico. É a partir desse instrumento de investigação que o psicopedagogo pode conhecer melhor quem é realmente o aprendente antes de iniciar o tratamento. De acordo com Bossa (2000) o diagnóstico clínico é um instrumento que possibilita investigar e levantar as primeiras hipóteses da queixa referida ao aprendente. Além disso, segundo a autora, é a partir do diagnóstico clínico que o psicopedagogo poderá nortear a sua intervenção psicopedagógica.

Sendo assim, podemos compreender que o diagnóstico clínico como sendo um instrumento investigativo essencial para o trabalho do psicopedagogo exige deste profissional certas habilidades para analisar melhor a causa da problemática de TDAH no aprendente. No trabalho de investigação, além do psicopedagogo precisar estar se colocando sempre no lugar do outro, será necessário que este profissional conte com a participação da família e da escola para que, de fato, os primeiros resultados de seu trabalho investigativo possam tornar-se mais eficazes.

Nessa perspectiva, o diagnóstico em crianças suspeitas de estarem com TDAH passou a exigir do profissional psicopedagogo bastante reflexão, haja vista que durante o início do processo de investigação com o aprendente é necessário que o profissional possa contar com a cooperação de vários profissionais, como já mencionamos anteriormente. Esses profissionais, que normalmente são de outras áreas do conhecimento, passam a ser de extrema necessidade para o trabalho do psicopedagogo, uma vez que contribuir para realizar um diagnóstico mais preciso, sem risco de futuros erros na identificação do tipo de TDAH que possa estar afetando a aprendizagem do aprendente.

Para tanto, o diagnóstico como sendo um elemento investigativo, que busca informações necessárias sobre a vida e a problemática de aprendizagem do aprendente, é imprescindível que o profissional psicopedagogo possa seguir determinadas etapas para a realização do diagnóstico. Segundo Weiss (1992), as principais etapas são: 1) Entrevista Familiar Exploratória Situacional (E.F.E.S); 2) Entrevista de Anamnese; 3) Sessões Lúdicas Centradas na Aprendizagem (para crianças); 4) Provas e Testes

(quando necessário); 5) Síntese Diagnóstica- Prognóstico; 6) Entrevista de Devolução e Encaminhamento.

Em suma, durante o diagnóstico o psicopedagógico terá que ter um olhar holístico da situação, buscando sempre analisar o ambiente educativo onde o aprendente estuda e, também, seu contexto familiar e social. De fato, é um trabalho que exige do profissional psicopedagogo um pensamento reflexivo, uma vez que é necessário que este profissional esteja sempre se colocando no lugar do paciente para que, assim, os resultados necessários possam tornarem-se efetivos. Nesse viés, Bossa (2000) vem dizer que:

É de extrema relevância detectar, através do diagnóstico, o momento da vida da criança em que se iniciam os problemas de aprendizagem. Do ponto de vista da intervenção, faz muita diferença constatarmos que as dificuldades de aprendizagem se iniciam com o ingresso na escola, pois pode ser um forte indício de que a problemática tinha como causa fatores intra-escolares (BOSSA, 2000, p. 101).

É de extrema importância que o psicopedagogo possa fazer a interconexão do seu trabalho entre o seio familiar e o escolar para que, posteriormente, possa começar desenvolver o seu trabalho psicopedagógico com o aprendente

4.2 A intervenção psicopedagógica no espaço clínico

A intervenção psicopedagógica clínica com o aprendente com queixa de TDAH torna-se o momento no qual o psicopedagogo vai colocar em prática todo o mapeamento que faz do aprendente para, conseqüentemente, tentar superar a queixa da problemática de aprendizagem relata pela família ou pela instituição escolar, onde o aprendente estuda. Segundo Rubinsten (1999), a função da intervenção psicopedagógica é focar no sujeito. Para compreendermos melhor essa relação, ele afirma que:

A intervenção psicopedagógica focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. A meta do psicopedagogo é ajudar aquele que, por diferentes razões, não consegue aprender formal ou informalmente, para que consiga não apenas interessar-se por aprender, mas adquirir ou desenvolver habilidades necessárias para tanto. Segundo (RUBINSTEN, 1999, p. 25).

De acordo com a descrição de Rubinsten (1999), a intervenção psicopedagógica pode ser considerada, assim, como uma prática reflexiva, no qual o psicopedagogo busca em conjunto com o aprendente superar a queixa de dificuldade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, para que a intervenção psicopedagógica possa ocorrer de forma mais eficaz, é necessário que o psicopedagogo tenha uma visão holística e, ao mesmo tempo, detalhada, sobre o aprendente, por exemplo: informações sobre o aprendente relatadas tanto pela família quanto pela instituição escolar, além da observação e diálogo com o mesmo. No entanto, é importante enfatizarmos que, mesmo o diagnóstico proporcionando essas informações, sabemos que, muitas delas, são omitidas na hora da anamnese pela família, pelo aprendente ou até mesmo pelo professor.

Na prática, a intervenção psicopedagógica ocorre através de vários instrumentos, como jogos, massa de modelar, livros, folhas A4, bolas, e testes psicopedagógicos. Essas ferramentas metodológicas passam a ser essenciais na intervenção, uma vez que possibilitará ao psicopedagogo analisar como está o processo de ensino-aprendizagem do aprendente. Nesse sentido, é a partir das dificuldades analisadas nesse trabalho que o psicopedagogo buscará desenvolver a melhor estratégia psicopedagógica para reverter à causa de dificuldade de aprendizagem.

5. METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho exploratório, como método procedimental. Para sua efetivação, lançou-se mão de fontes ligadas ao tema em determinados meios, como em livros, artigos e materiais disponibilizados na internet. Para compreendermos melhor esse tipo de pesquisa, Lakatos (2003) vem dizer que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (LAKATOS, 2003, p.182).

Ao analisarmos o pensamento de Lakatos (2003) podemos compreender a pesquisa bibliográfica como sendo uma fonte de dados secundários, onde o pesquisador pode explorá-los para embasar dos seus estudos e, conseqüentemente, desenvolver seu próprio conhecimento científico.

6. ANÁLISE DOS DADOS

Ao término da pesquisa científica é sempre necessário o pesquisador trazer à tona os devidos resultados para o leitor compreender melhor o que foi constatado na pesquisa.

Na presente pesquisa qualitativa/ bibliográfica, que teve como tema: A intervenção do psicopedagogo no espaço clínico em queixas de aprendentes com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) foi possível constatar, de início, que a psicopedagogia é um campo do conhecimento voltado para identificar e tratar patologias de aprendizagens que possam estar prejudicando o processo de ensino-aprendizagem do aprendente em sala de aula. Além disso, ficou evidente que a base do conhecimento da psicopedagogia para trabalhar essa problemática vem de diferentes áreas da ciência, como da psicologia, pedagogia, psicanálise, neurologia, e da fonoaudiologia.

Por sua vez, fica evidente, também, que a psicopedagogia ainda é uma área de conhecimento nova em ampla ascensão no Brasil; existindo, de fato, poucos autores renomados nesse campo de pesquisa no Brasil. Na sua maioria, os grandes pesquisadores desse campo de conhecimento são argentinos e franceses.

Apesar de pouco tempo de surgimento desse campo de conhecimento no Brasil, podemos averiguar, também, através da pesquisa, que o psicopedagogo torna-se um profissional de suma importância para diminuir o fracasso escolar dentro da sala de aula. Isso fica evidente quando passamos a compreender que a formação do psicopedagogo o prepara para atuar tanto no espaço clínico quanto no institucional.

Por todos esses aspectos já citados, a presente pesquisa constatou ainda que o trabalho do psicopedagogo com o aprendente com queixa de TDAH é de suma importância para a superação da dificuldade de aprendizagem. Para o psicopedagogo conseguir esse objetivo, ficou claro que é necessário, primeiro, o profissional lançar

mão do diagnóstico clínico e, posteriormente da intervenção psicopedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicopedagogia como sendo um campo de conhecimento interdisciplinar, revestiu-se de vários saberes que complementaram o processo investigativo deste campo e, conseqüentemente, servindo de subsídios para tratar diferentes patologias que possam vim prejudicar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aprendente em sala de aula.

Entre tantas patologias existentes hoje, que pode está prejudicando o ensino-aprendizagem do aprendente em sala de aula, o TDAH torna-se uma das mais problemáticas para o psicopedagogo investigar e, posteriormente, tratá-la. Isso vem a ocorrer, principalmente por causa da necessidade que o psicopedagogo tem de realizar um trabalho investigativo com o aprendente e sua família. É a partir da realização da anamnese e da análise de laudos médicos, consultas realizadas por psiquiatras e por psicólogos com o aprendente, que o psicopedagogo poderá elaborar o seu diagnóstico clínico e, conseqüentemente, iniciar a intervenção psicopedagógica com o aprendente.

Diante de todos esses aspectos verificados na presente pesquisa, podemos também concluir que a intervenção psicopedagógica realizada pelo o psicopedagogo se torna o primeiro passo para reverter à causa de TDAH no aprendente. Por ser uma patologia ocasionada por um fator neurobiológico, até então sem cura pela medicina, o seu tratamento através de sessões psicopedagógicas passou a ser uma prática essencial para o aprendente reverter à queixa de dificuldade de aprendizagem ocasionada por essa patologia.

Levando-se em consideração esses aspectos, verifica que o psicopedagogo para realizar esse trabalho lança mão de diferentes instrumentos, como jogos, massa de modelar, livros, folhas A4, bolas, e testes psicopedagógicos.

Portanto, espera-se que a partir do desenvolvimento dessa pesquisa científica possam surgir novos trabalhos acadêmicos para contribuir com mais discursões e reflexões sobre o tema pesquisado.

REFERÊNCIAS

- BARKLEY, Russell A.. & colaboradores. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: manual para diagnóstico e tratamento. 3ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BENCZIK, Edyleine Bellini Peroni. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**: atualização diagnóstica e terapeuta. São Paulo: casa do Psicólogo, 2000, 2ª edição, p. 25-90.
- BOSSA, N. A., **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. RS, Artmed, 2007.
- BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- HALLOWLL, E. M., RATEY J.J. **Tendência à distração**: identificação e gerencia do distúrbio do déficit de atenção da infância à vida adulta. Rio de Janeiro: editora Rocco, 1994.
- Maria Lakatos. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Atlas 2003.
- Peres, Maria Regina. **Psicopedagogia**: aspectos históricos e desafios atuais. In: revista de educação. PUC-Campinas, v.3, n.5, p.22-40, novembro 1998.
- ROTTA, N. T., OHLWEILER, L e RIESGO, R.S. (org.) **Transtornos da Aprendizagem**: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: ARTMED, 2016.
- RUBINSTEN, E. (Org). **Psicopedagogia uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: casa do psicólogo, 1999.
- TEIXEIRA, Gustavo. **Desatentos e hiperativos**: manual para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.
- WEISS, Maria Lúcia Lemme. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

10.48209/978-07-89949-02-2

FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DIANTE DA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISMO (TEA)

Nuria Milena de Paula¹³
Eliane Paganini da Silva¹⁴

13 Graduada em Pedagogia pela Unespar -Apucarana e professora da Educação Básica, e-mail: milena.depaula8@gmail.com

14 Professora Adjunto do Colegiado de Pedagogia –Unespar (Apucarana/PR), Doutora em Educação, e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI (Unespar), e-mail: elianep@unespar.edu.br

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma realidade presente na maioria das escolas brasileiras, apresentando novos e grandes desafios para o sistema educacional. Um desses grandes desafios é o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Onde a escola tem o papel de atender todas as diversidades, uma vez que os alunos são diferentes entre si e cada um apresenta sua individualidade, singularidade e necessidade para aprendizagem.

A Constituição Federal afirma que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Os artigos 205 e 206, afirma-se, respectivamente, “a Educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Desse modo, é necessário que o professor desenvolva em suas aulas a inclusão por meio de novos métodos de ensino, adotando estratégias adequadas que ofereçam aos alunos condições para que tenham acesso aos conteúdos e à aprendizagem, bem como a interação com os demais colegas de classe em um ambiente escolar mais prazeroso e menos discriminatório entre todos que estão inseridos na escola.

Formulou-se a seguinte questão para a pesquisa: Quais desafios o professor encontra na sua prática com os alunos autistas no Ensino Regular?

Parte-se da hipótese que os maiores desafios encontrados sejam na formação docente para promover a interação social e inseri-lo no processo de aprendizagem com os demais alunos no contexto escolar.

Este trabalho busca compreender a questão da formação de professores, com relação a sua prática pedagógica dando ênfase na educação inclusiva no ensino regular. Pretende-se identificar qual a formação dos professores e os desafios no processo de inclusão dos alunos autistas no ensino regular na rede municipal de ensino no interior do Paraná. Além disso, procurou-se descrever o conceito de autismo e suas principais características; apresentar a importância da formação docente e compreender os desafios e as perspectivas dos docentes com os alunos autistas no

âmbito escolar.

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados autores, livros, e sites científicos, buscando fundamentar a temática do trabalho. Para o referencial teórico contou-se com a contribuição teórica de pesquisadores desta temática, como Bosa (2002), Farina (2011), Montoan (2003), Mello (2003) Silva, Gaiato e Reveles (2012), dentre outros. O estudo de campo foi do tipo qualitativo-quantitativo, com caráter descritivo coletando dados por meio da aplicação de questionário via *Google Forms* devido ao contexto pandêmico.

Os principais resultados empíricos indicam que a inclusão dos alunos autistas no ensino regular necessita de maior formação profissional do educador para atuarem sala de aula. Percebeu-se que as maiores queixas docentes são destinadas a falta de aquisição de conhecimentos sobre o TEA e dificuldades na adaptação de conteúdos ao inserir o aluno autista nas atividades com os demais alunos em sala de aula.

O DIAGNÓSTICO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Há uma busca recorrente por parte dos pesquisadores para descrever o diagnóstico do autismo com critérios específicos. Diante de estudos e descobertas, o autismo foi considerado como um transtorno que apresenta falhas no desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades na comunicação, dificuldade com as interações sociais e comportamentos repetitivos.

A palavra “autismo” é de origem grega “autos” (em si mesmo). Este termo foi utilizado em 1911 pelo psiquiatra Eugen Bleuler para descrever uma das características da esquizofrenia (LIRA, 2004).

Somente na década de 80 que o autismo foi reconhecido, e a partir de pesquisas científicas se obteve diagnóstico correto com critérios específicos. Assim, o autismo tem sido denominado como um distúrbio do desenvolvimento, e não uma doença mental (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Considerando que as pessoas com TEA possuem os mesmos direitos garantido pelas leis nacionais que regem o país, a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana criou a “Política Nacional de Proteção dos

Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” que ampara todos os direitos do autismo.

De acordo com esta Lei 12.764/12, o autismo é,

I-deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

A Lei 12.764/12 oferta o direito do autista ao acesso a serviços de saúde; diagnóstico precoce; atendimento multiprofissional; terapias; medicamentos e informações contribuintes para o tratamento. Em casos com necessidades comprovadas, a pessoa com TEA possui o direito a acompanhante especializado em salas de ensino regulares (BRASIL, 2012).

Tanto a Constituição Federal de 1988, no seu Art. 8, quanto o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente- Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) em seu Art. 54 assevera que o atendimento educacional especializado seja realizado de preferência na rede de ensino regular.

Desta maneira, se faz eminente o reconhecimento das características do autismo por parte da equipe escolar. É importante destacar que o conhecimento por parte dos docentes dos critérios de diagnóstico colabora para identificar e compreender os possíveis alunos com TEA, porém, cabe evidenciar que esse diagnóstico é realizado pela equipe de profissionais da saúde competentes.

Temos como característica do autismo um conjunto de sintomas com alterações em três áreas específicas: a socialização, a linguagem/comunicação e o comportamento.

a) **Dificuldade na comunicação:** caracteriza-se de forma verbal e não-verbal, promovendo grandes prejuízos para o desenvolvimento das pessoas do espectro do autismo. Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirma que autistas com dificuldade na comunicação apresentam

[...] 8.(...) dificuldades no desenvolvimento da linguagem falada, 9 — Uso estereotipado e repetitivo da linguagem. 10 — Dificuldade de se engajar em brincadeiras de faz de conta. 11 — Inversão de pronomes. 12 — Ingenuidade. Não conseguem avaliar segundas intenções e podem ser enganadas por pessoas maldosas. 13 — Dificuldade no entendimento de ironias. 14 — Crianças e até muitos adultos com autismo não são hábeis para mentir, dissimular, enganar ou falar palavras que não expressam a verdade. 15 — Aprendem a ler e escrever sozinhas antes da fase de alfabetização (hiperlexia) (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012. p. 43).

Para Mello (2013) dentro da dificuldade na comunicação é possível se deparar com crianças que não apresenta nenhum tipo de comunicação seja ela linguagem verbal ou o uso de gestos e até mesmo crianças que apresentam linguagem verbal, mas de maneira repetitiva e não comunicativa.

b) Dificuldade na socialização: a socialização é um processo fundamental para que o indivíduo consiga se inserir a sociedade, onde estará sujeito a aprender normas, regras e costumes. Dentro do transtorno do espectro autismo o contato social é o mais prejudicial.

Os autistas não sentem prazer ao interagir e socializar com os demais e apesar de serem sensíveis, alguns deles podem se sentir ameaçado no convívio do meio social. Assim sendo, é indispensável intervenções que estimulem o convívio social dos autistas, uma vez que necessitam deste comportamento para a vida em sociedade.

c) Dificuldade na imaginação (comportamentos e interesses repetitivos): o terceiro componente da tríade autista é caracterizado por dificuldade de imaginação e disfunções comportamentais, ou seja, por padrões restritos e repetitivos de comportamento.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da *American Psychiatric Association* (Associação Americana de Psiquiatria), é um manual que visa diagnosticar transtornos mentais por meio de classificações regidas neste documento. A quinta edição do manual, DSM-5, foi lançada em 2013, trazendo uma nova denominação para o autismo e passa-se a usar o termo “Transtornos do Espectro do Autismo”, no grupo dos “Transtornos do Neurodesenvolvimento”. O referido manual aponta os critérios diagnósticos como:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos);

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme manifestado por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos);

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida);

D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente;

E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento (DSM 5, 2014, p. 51).

Podendo ser classificado em 3 níveis de gravidades: Nível 1: Exigindo apoio; Nível 2: Exigindo apoio substancial; Nível 3: Exigindo apoio muito substancial.

A Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10) fornece o diagnóstico dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD F84). Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1).

Sobreleva-se, mais uma vez, que para se chegar a um diagnóstico de TEA não é tão simples, requer avaliações completas que devem ser realizadas por uma equipe de profissionais especializados, onde irão observar o comportamento da criança e a aplicação de diversos meios de diagnóstico.

FORMAÇÃO DOCENTE E AS ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO COM OS AUTISTAS

A formação de professores é vista como processo de formação de profissionais para atuarem na educação escolar. A formação docente pode se referir à formação inicial e a formação continuada. Segundo Imbernón (2006), “a formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em sua complexidade” (p. 66).

A formação continuada não pode ser representada e vista como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários etc. Ela é importante para a implantação de qualquer proposta que vise a renovação das escolas e das práticas pedagógicas buscando qualidade educacional (CANDAU, 1996).

Pensando assim, a inclusão de alunos com TEA nas escolas de ensino regulares tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelas instituições escolares e pelos educadores. É por meio da vida escolar que os alunos vivenciam o trabalho em equipe, o convívio em grupo, a sociabilização e a convivência com as diferenças, o que demanda muito esforço e práticas efetivas no processo de aprendizagem.

(...) a inclusão provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MONTAAN, 2003, p.15).

Diante dessa afirmação, assevera-se que a escola não pode continuar desconsiderando e anulando a existência e a convivência com as diferenças. A escola precisa redefinir a educação e o ensino, de modo que sejam voltados para uma educação livre de preconceitos, de reconhecimento e valorização das diferenças.

Para Montoan (2003), sabendo que os alunos aprendem dentro de seus limites e dentro de suas habilidades, a inclusão não presume a utilização de práticas pedagógicas para tal deficiência e/ou dificuldade. Para isso, o professor levará em conta as peculiaridades e explorará conscientemente esses meios para tornar uma aprendizagem mais significativa.

Para uma mediação educativa significativa é importante que o professor tenha conhecimento sobre os aspectos do TEA, como os métodos e programas que visam auxiliar os comportamentos e o aprendizado dos alunos autistas. Cita-se a critério de conhecimento alguns desses materiais. Vale ressaltar que estes métodos não foram criados especificamente para o ensino regular, mas podem ser utilizados como técnicas nos princípios comportamentais e na aprendizagem dentro das salas regulares.

1) Método TEACCH: “Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Hand capped Children) – Tratamento em Educação para

Autista e Crianças com Deficiências relacionadas à Comunicação” - teve início na década de 1960. Para Lewis e Leon (1995) o esse método está baseado na psicologia comportamental e na psicolinguística e consiste em facilitar e desenvolver a autonomia do autista para a vida adulta, adquirindo habilidades de comunicação para se relacionar e interagir com as demais pessoas no seu meio social. O que possibilita desenvolver independência da criança.

2) Sistema ABA: “ABA (Análise Aplicada do Comportamento)” é um método que consiste basicamente em modificar os comportamentos inadequados por comportamentos funcionais. O tratamento comportamental está baseado nos comportamentos sociais e verbais, buscando-se aprimorar as habilidades e potencialidades já existentes e melhorar os comportamentos que ainda possuem dificuldades em seu desenvolvimento. O ABA possui uma abordagem individualizada e muito bem estruturada, caracterizados por coleta de dados, antes, durante e depois da intervenção, buscando possuir análises com resultados satisfatórios.

3) Sistema PECS: “Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (PECS)” é um método que consiste no uso de figuras para facilitar no desenvolvimento da comunicação. Tem como objetivo ajudar a criança compreender que por meio da comunicação ela pode adquirir coisas, objetos e desejos com mais facilidade e rapidez, estimulando a comunicação com os demais sujeitos ao seu redor, este sistema é mais utilizado com indivíduos que não possuem nenhum tipo de comunicação verbal ou que apresenta baixa ou pouca comunicação.

O professor pode contar também com o “**Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, uma estrutura garantida em lei, que busca atender os alunos da Educação Especial como um serviço de apoio à sala de aula regular, sejam eles com alguma deficiência, transtornos, altas habilidades, dentre outras.

Beyer (2003) atenta que muitos professores se sentem despreparados para trabalhar com alunos de necessidades educacionais especiais, pois muitos alegam que possuem falta de formação nessa área, dificuldade no domínio didático, pouco conhecimento nas metodologias pedagógicas para esse público.

Portanto, o papel do AEE é contribuir para o processo de escolarização, com o intuito de eliminar as barreiras para a interação social dos alunos e tornar

a aprendizagem significativa, considerando suas necessidades e potencialidades específicas.

A PESQUISA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo possível compreender e interpretar o tema por meio de coleta de dados empíricos. A pesquisa qualitativa permite a análise aos fatos e aos processos específicos, trabalhando os valores, crenças e as representações para a compreensão dos fatos. Ainda para o autor “a abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna” (PAULILO, 1999, p. 135).

A pesquisa foi realizada no município de Apucarana-PR, em duas instituições regulares do ensino municipal, sendo uma do Ensino Fundamental e outra da Educação Infantil. Com a devida autorização da direção, foi enviado aos professores um questionário, com questões abertas e fechadas, para que a direção divulgasse o *link* entre os professores. No total foram 31 professores que aceitaram participar da pesquisa, onde todos confirmaram que já acompanharam alunos autistas em suas salas de aula e/ou tiveram contato com um aluno autista no ambiente escolar.

As questões foram: 1. Qual é a sua formação? 2. Há quanto tempo trabalha/trabalhou com alunos de inclusão escolar? (1 a 5 anos; 5 a 10 anos; 10 anos ou mais; outros) 3. Qual a sua opinião sobre a inclusão em Escolas Regulares? (Ainda é falha; deve ser mantida assim) 4. Se na sua opinião a inclusão ainda precisa de melhorias, qual a sua sugestão para que a inclusão se torne mais significativa e efetiva no ambiente escolar? 5. Houve dificuldades quanto a adaptação à necessidade apresentada pelo aluno autista? (Sim; Não). 6. Quais foram suas maiores dificuldades encontradas ao se trabalhar com alunos autistas? 7. Houve auxílio de professor de apoio/auxiliar para o (a) aluno (a) autista? (Sim; Não). 8. Descreva como é o relacionamento da escola e a família do autista? 9. Há necessidade de capacitação de professores da Escola Regular para a ação pedagógica na sala de aula diante da inclusão? (Sim; Não). 10. Utilizou-se de algum método ou programa de apoio para a intervenção na aprendizagem escolar do aluno autista? (Sim; Não).

Os resultados serão expostos de acordo com as questões e o relato dos participantes. Quanto a formação desses docentes identificou-se que são formados em Pedagogia, Letras Português, Letras Inglês, Matemática, História, Geografia, Biologia, Administração e Magistério. Porém com maior concentração na graduação em Pedagogia, do total, vinte e sete (27) eram formados e dois (02) ainda cursam Pedagogia como a segunda graduação, dois (02) indicaram sua formação como “professora”.

A próxima questão permitiu compreender **a quantidade de anos em que os docentes tiveram contato efetivo com alunos da inclusão.**

Quanto ao tempo de trabalho pedagógico com alunos autistas no ensino regular, treze (13) professores responderam que trabalham com esse público em um intervalo, entre 1 a 5 anos, dez (10) professores, entre 5 a 10 anos, oito (8) professores, há 10 anos ou mais.

Para Miranda e Filho (2012) ao longo de todo o processo de inclusão, os professores devem estar articulando os conhecimentos com a proposta pedagógica do ensino regular. Quanto ao tempo de trabalho, seja longo ou menor, o professor ainda deve buscar instrumentos que possibilitem a inclusão aos alunos autistas, monitorando o desenvolvimento e o processo educacional que visam incluir o aluno no meio escolar.

Quando o professor é convidado a dar sua opinião **a respeito do processo de inclusão em escolas regulares** o panorama traçado foi que a maioria, trinta (30) participantes responderam que a inclusão ainda é falha e precisa de algumas melhorias. Um (01) indicou que a inclusão deve ser mantida da forma que está, e nenhum deles escolheram a opção “a inclusão é impossível e os alunos autistas precisam ser mantidos em instituições destinadas à alunos com deficiência”.

Entende-se que esse é um dado muito significativo, especialmente considerando a alteração dada pelo Decreto n. 10.502, de 30 de Setembro de 2020, que institui a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, que de forma prática tira a obrigatoriedade da escola regular de assumir a educação inclusiva, oportunizando a recusa de escolas regulares aceitarem matrículas de estudantes da educação especial, já que permite a atuação de escolas

especializadas.

Segundo Rodrigues (2012) a inclusão é o processo de inserção de pessoas com deficiência/transtorno no espaço social e educacional. A inclusão está baseada em leis que visam garantir os direitos pela igualdade e a educação. Estas leis buscam adequação de currículos, métodos e recursos para atender a necessidades e especificidades dos alunos da inclusão escolar.

Sobre **a melhoria e as sugestões acerca da efetividade da inclusão no ambiente escolar**, os participantes levantaram várias sugestões:

“Formação continuada”

“Capacitação aos professores”

“Participação da família na vida escolar da criança”

“Aumento de salas de aula para diminuir a quantidade de alunos dentro delas”

“Profissionais qualificados e apoio especializado”

Tendo em vista as sugestões docentes, pode-se aferir que essas corroboram as indicações teóricas dos pesquisadores da Educação. Para Delors (2003), a qualidade de ensino é determinada pela formação continuada realizada pelos professores. Através da formação contínua os professores se aproximam do saber e da prática, buscando enriquecer seus conhecimentos e inovar os métodos pedagógicos.

Para Miranda e Filho (2012), os professores precisam estar preparados para atuarem na Educação Inclusiva, compreendendo todas as diferenças e limitações do aluno e, principalmente, reconhecendo as potencialidades e habilidades de cada aluno, tornando o ensino e a aprendizagem significativa.

Quanto ao vínculo familiar, Silva, Gaiato Reveles (2012) traz que a participação da família é fundamental na vida escolar do aluno, independente das suas dificuldades. É importante que a escola, juntamente com o professor acolha e oriente as famílias para que unidos possam trabalhar em prol do desenvolvimento pedagógico do autista.

Assim, para que a inclusão se torne efetiva é necessário o aprimoramento na prática, seja na formação de professores, no vínculo entre a escola e a família, no apoio individualizado com os alunos e até mesmo, a aceitação do aluno de inclusão

em salas regulares. Pois não basta o aluno estar matriculado e inserido na escola, é necessário contribuir para a sua formação integral, possibilitando inúmeras oportunidades de interação e desenvolvimento escolar.

A próxima questão versava **sobre a dificuldade de adaptação à necessidade apresentada pelo aluno autista**.

Dentre os docentes, quatorze (14) responderam que não tiveram dificuldades na adaptação do aluno autista, e dezessete (17) que tiveram alguma dificuldade na adaptação com os alunos autistas.

A adaptação escolar das crianças autistas depende do nível do transtorno ao qual ela possui. Crianças com nível mais grave tendem a apresentar mais dificuldades de socialização, comprometimento na aprendizagem e maior necessidade para o acompanhamento individualizado. Já os alunos com nível mais leve apresentam dificuldades quanto aos conteúdos e tendem a se adaptar com mais facilidade (SILVA, GAIATO REVELES, 2012). Entretanto, sempre há a necessidade de adequação às necessidades e habilidades de cada aluno respeitando suas individualidades e potencialidades.

Com relação as **dificuldades encontradas no trabalho com aluno autista**, os sujeitos listaram:

“Falta de conhecimento e informação sobre o TEA”;

“Dificuldade na adaptação de conteúdos”;

“Dificuldade em inserir o aluno nas atividades com os demais (falta de interação)”.

Um dos fatores que implica no trabalho do professor é o grande número de alunos dentro das salas regulares. Os professores relataram dificuldades em atender as necessidades de cada aluno, o que acaba prejudicando o desempenho escolar, principalmente do aluno da Educação Inclusiva, pois não são todos que possuem apoio individualizado.

Para Miranda e Filho (2012), a ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades dos transtornos/deficiência e a falta de informação sobre as potencialidades e características destes alunos, podem ser um grande fator prejudicial nas práticas pedagógicas, distanciando ao reconhecimento das necessidades de cada

aluno e impedindo a inclusão educacional. Além disso, a adaptação dos conteúdos ocorre a partir das reflexões sobre o currículo proposto, diante de questionamentos e objetivos estabelecidos, considerando as características de cada aluno e a realidade da turma.

Questionou-se também sobre **o auxílio ao aluno autista do professor de apoio/auxiliar.**

Quanto ao apoio especializado vinte e cinco (25) professores responderam que seu aluno autista recebeu auxílio no acompanhamento das atividades em sala de aula, e seis (6) professores relataram que não.

Na perspectiva da educação inclusiva, caso necessário, o aluno autista recebe um professor de apoio especializado, promovendo o acompanhamento individualizado nas atividades escolares, nas aulas extra curriculares, integrando a proposta pedagógica da escola regular (MIRANDA E FILHO, 2012).

Quando **solicitado ao professor para descrever o relacionamento da escola e a família do autista**, percebeu-se que a participação varia de acordo com a aceitação da família. Um participante relatou que:

“Depende de como é a aceitação dos pais quanto o diagnóstico do filho quando os pais não aceitam é super difícil de lidar com a criança e até com eles, pois não aceitam nada, já com os pais que aceitam é super gostoso de trabalhar e vemos no dia a dia a evolução da criança”.

Outro participante disse que:

“O dia a dia da criança sempre é registrado em um caderno a parte, e sempre é passado para os pais, caso a criança tenha uma crise primeiro tenta se acalmar o aluno, caso contrário comunicados aos pais”.

De forma geral, foram poucos relatos sobre uma participação como “ausente e distante” por parte da família. Um número maior respondeu que as famílias “participam parcialmente”. E maior concentração de professores responderam que a família “é presente com participação boa, dispostos a colaborar na vida escolar dos filhos”.

É imprescindível que tanto a instituição familiar quanto a instituição escolar possuam objetivos semelhantes, formar indivíduos conscientes e preparados para atuar na sociedade de maneira crítica e reflexiva. Pensando nisso, o envolvimento da

família com a escola é fundamental para o desenvolvimento e formação escolar do indivíduo. Neste caso, ambas precisam estar cientes sobre a vida escolar do aluno.

Os participantes também opinaram sobre a **necessidade de capacitação de professores da escola regular para a ação pedagógica na sala de aula diante da inclusão.**

Trinta (30) professores responderam que sim, e apenas um (1) relatou que não há necessidade de capacitação.

Para Miranda e Filho (2012) a formação dos professores não se encerra na graduação. A formação continuada deve ser entendida como um dos principais atributos para a formação integral dos profissionais da educação. Ainda, por meio da formação continuada é possível aprimorar a qualidade dos métodos e das práticas pedagógicas, considerando a diversidade existente nas escolas regulares.

A última questão versava sobre o fato de **o professor ter ou não se utilizado de algum método ou programa de apoio para a intervenção na aprendizagem escolar do aluno autista.**

Quatorze (14) participantes responderam que SIM, e dezessete (17) disseram que não utilizaram nenhum método como intervenção pedagógica.

Como ressaltado anteriormente, as crianças com TEA apresentam dificuldade em aprender os conteúdos por meio de métodos tradicionais, pois estas crianças tendem a se distrair com muita facilidade e não conseguem manter e focar a atenção em determinados tipos de estímulos. (SCHWARTZMAN, 2014). Na grande maioria dos casos, os alunos autistas necessitam de estratégias específicas e diferenciadas na sua intervenção de ensino. O uso destas estratégias e de outros recursos, como os citados no decorrer do capítulo podem ser realizados pelos professores, desde que tenham responsabilidade e conhecimento para intervir na prática escolar inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou compreender a questão da formação de professores, com relação a sua prática pedagógica dando ênfase na educação inclusiva no ensino

regular, a metodologia empregada foi a pesquisa qualitativa com coleta de dados empíricos por meio de um questionário via plataforma digital.

Diante desse contexto e dos relatos descritos pelos professores entrevistados, percebemos que as maiores queixas são destinadas a falta de aquisição de conhecimentos sobre o TEA e dificuldades na adaptação de conteúdos ao inserir o aluno autista nas atividades com os demais alunos em sala de aula.

Quanto aos relatos da necessidade de formação dos professores e dos profissionais de apoio que acompanham o desenvolvimento escolar dos alunos com TEA, podemos considerar que tanto na formação inicial quanto na formação continuada deve ser abordado às práticas educacionais que são necessárias para atender todos os envolvidos no processo de inclusão escolar.

Percebe-se que os professores necessitam de orientação para conduzir os conteúdos em seus planejamentos e em seus procedimentos de ensino para tornar uma prática adequada dentro de sala de aula. Para isso, é essencial que os professores busquem ampliar seus conhecimentos já obtidos, conhecer novos métodos educacionais e buscar novas informações que permitem melhorar a prática pedagógica.

Neste sentido, entende-se que os professores necessitam de formação e especialização para atender de fato as necessidades da educação inclusiva, ou com maior propriedade e desenvoltura. É necessário que as formações sejam contínuas, que haja comprometimento dos professores na busca de novos saberes, acompanhando as transformações da sociedade com o intuito de melhorar o processo escolar inclusivo no ensino regular.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5th Ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BEYER, Hugo. Otto. **A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação**. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, n. 22, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

CANDAU, Vera. Maria. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. In: REALI, A. & MIZUKAMI, M. G. N. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p.140-165.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** cenários contemporâneos. 2012. 231 fls. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIRA, Solange Maria de. **Escolarização de alunos autistas:** histórias de sala de aula. 2004. 151 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MELLO, Ana Maria S. Rios de; ANDRADE, Maria América; CHEN HO, Helena; SOUZA DIAS, Inês de. **Retratos do Autismo no Brasil.** 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; FILHO Teófilo Alves Galvão (Org). **O professor e a educação:** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufla, 2012.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PAULILO, Maria Angela Silveira. **A pesquisa qualitativa e a história de vida.** Serviço Social em Revista. Londrina, v.2, n. 2, p. 130-148, jul/dez.1999.

RODRIGUES, Lucimar de Carvalho. **A Orientação Educacional e Pedagógica e a Inclusão Escolar.** Rio de Janeiro, 2012.

SCHWARTZMAN, José Salomão, et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar:** guia de orientação a professores. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2014. 52 p.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa & GAIATO, Mayra Bonifacio. & REVELES, L. T. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

10.48209/978-08-89949-02-2

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA PSICOPEDAGOGIA

Gilda Pereira da Silva¹⁵

José Jailton da Cunha¹⁶

Francisco Vando Pacheco de Sousa¹⁷

15 Graduada em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo (FSBC/SP); Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UNIVALE/ESAP); Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: gilda@professor.educação.sp.gov.br

16 Graduado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Presidente Prudente(UNIESP/FAPEPE); Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: cunhajose2018@gmail.com

17 Graduado em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK); Graduando em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em Coordenação Pedagógica (UNIASSEL-VI). E-mail: pachecovando3@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa realizar uma discussão pautada na avaliação diagnóstica do transtorno do espectro autista (TEA) na perspectiva da Psicopedagogia. No entanto, devido às peculiaridades dos sujeitos com TEA que se relacionam com aspectos cognitivos, sociais e comportamentais, nos atentaremos as limitações e a evidenciar aspectos orientadores relacionados a suportes educativos específicos, e encaminhamentos psicopedagógicos que oportunizem desenvolvimento integral destes indivíduos.

O cenário do contexto inclusivo preza ao atendimento específico dos educandos os educandos em especificidade, assim, exige-se o trabalho da equipe multidisciplinar e o diagnóstico psicopedagógico, seguindo na vertente da construção de alinhamentos e apoios necessários entre os profissionais envolvidos para o desenvolvimento e formação integral da criança desde de a mais tenra idade.

Dentre os profissionais que compõem a equipe multidisciplinar para o atendimento ao TEA, encontra-se o psicopedagogo que atua como um facilitador e mediador da aprendizagem ao estudante, exercendo ações interventivas para o tratamento e prevenção de problemas de aprendizagem.

A ação do psicopedagogo não foca na patologia em si, mas contribuir para os processos de aprendizagem, investigando sua interface com os aspectos psicológicos, pedagógicos, afetivos, cognitivos e sociais, buscando além do desenvolvimento cognitivo escolar, a promoção da saúde mental, auxiliando o indivíduo na superação das dificuldades de aprendizagem, favorecendo quebra de paradigmas e possibilitando o desenvolvimento de novas formas de se relacionar com o mundo.

Neste capítulo primamos por apresentar reflexões e discussões acerca da contribuição da psicopedagogia na avaliação diagnóstica do aluno com TEA, a partir de uma sistematização teórico-bibliográfica. De tal modo que no desenvolvimento do texto focalizaremos definição e conceituação relacionada ao TEA, a avaliação psicopedagógica diagnóstica, bem como o trabalho de orientação e intervenção do psicopedagogo como suporte a aprendizagem e formação plena do aluno com TEA.

CONCEITUANDO O AUTISMO E SUAS CARACTERÍSTICAS

O Transtorno do Espectro Autista é definido como um distúrbio psiquiátrico que é caracterizado por déficits significativos e persistentes na interação e comunicação social recíproca, ou seja, o sujeito com TEA pode apresentar um atraso ou até o não desenvolvimento da fala, gestos e escrita, sendo estes considerados comumente inadequados a necessidade de interação do sujeito, apresenta também padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, prejudicando o funcionamento diário da pessoa. (BRASIL; 2012)

Autismo é um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas das interação social e linguagem incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (GREENSPAN; WIEDER,2006, p.19)

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V, organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) unificou as classificações de autismo, definindo como TEA todas as condições em que o sujeito apresenta comprometimento no desenvolvimento neuropsicomotor, nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras (DSM-V, 2014).

Neste sentido, o autismo passou a ser denominado cientificamente como TEA, sendo definido por um único espectro, com diversos níveis de gravidade, podendo se apresentar de forma severa com alterações mentais graves e limitações sociais que incapacitam o sujeito de uma vida normal, como também pode se apresentar em grau moderado ou leve, com prejuízo relativo na linguagem e comunicação social.

A Associação Americana Fonoaudiológica (2011) define como perturbação da comunicação uma limitação nas capacidades de receber, enviar, processar e compreender conceitos verbais, não-verbais e símbolos gráficos, variando a sua severidade entre ligeira e profunda e a causa entre desenvolvimental ou adquirida.

Estudos dizem que o TEA, em 90% dos casos é de caráter hereditário, podendo acometer pessoas de todas as classes sociais e etnias, sendo mais comum no sexo masculino do que no feminino. Aversão a barulhos, necessidades excessivas de rotina, dificuldades no desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal são

alguns dos primeiros sintomas do transtorno, que se apresentam precocemente no desenvolvimento infantil. Ou seja, desde muito cedo a criança já apresenta algumas alterações comportamentais, tanto qualitativas quanto quantitativas, com prejuízo social importante em sua interação e comunicação, conforme descrito, detalhadamente, no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V / 2014). Sendo de suma importância o diagnóstico precoce, a partir de uma equipe multidisciplinar para um tratamento diferencial.

Goldani (2014) afirma que não há exames específicos ou marcadores biológicos para detectar o TEA, por isso, o diagnóstico é essencialmente clínico, ou seja, ocorre por meio de observações diretas do neurodesenvolvimento e comportamento do indivíduo, investiga-se também os indicadores genéticos familiares, o histórico do paciente, o funcionamento de habilidades emocionais, sociais e cognitivas, relatos e entrevistas com a família.

Segundo a APA (2014) é comum as pessoas com o TEA apresentarem outras condições médicas como transtorno epilético, distúrbios do sono e ou gastrointestinais, dislexia ou dispraxia, etc. Assim, como transtornos mentais e do neurodesenvolvimento como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, Transtorno Depressivo e Bipolar, Transtorno de Ansiedade, Transtorno do Movimento Estereotipado, Transtorno do Controle de Impulso e Transtorno Neurocognitivo Maior.

Para garantir os direitos destas pessoas, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, determina que é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, a pessoa com o TEA devido as seguintes características da síndrome:

- Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p.1)

Tais condições podem existir desde o nascimento podendo se apresentar de forma moderada, e até grave, incapacitando a pessoa de uma vida normal, ou podem ser sutis, tornando-se mais evidentes ao longo do desenvolvimento do sujeito, o que justifica o fato de algumas pessoas, com este transtorno, levarem uma vida autônoma e independente, e outras, necessitarem de cuidados, tratamentos e apoio especializado constante. No entanto, é importante destacar que esta é uma condição permanente, ou seja, estará presente por toda a vida da pessoa.

Neste sentido, por ser um distúrbio de desenvolvimento complexo, o TEA, requer uma investigação e um acompanhamento minucioso por uma equipe multidisciplinar, composta por psiquiatra ou neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicopedagogo, professor regente e professor auxiliar.

O OLHAR DA PSICOPEDAGOGIA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A psicopedagogia é uma área campo que tem por objeto de estudo a aprendizagem humana. Considerando a aprendizagem como um processo de construção do sujeito, o psicopedagogo investiga e viabiliza situações e processos em que todo e qualquer indivíduo é capaz de aprender (LEAL e NOGUEIRA, 2011).

O Código de Ética da Psicopedagogia esclarece em seus artigos 1º e 2º a natureza da Psicopedagogia e sua intersecção campo de estudo:

Artigo 1º A psicopedagogia é um campo de atuação em Saúde e Educação que se ocupa do processo de aprendizagem considerando o sujeito, a família, a escola, a sociedade e o contexto sócio histórico, utilizando procedimentos próprios, fundamentados em diferentes referenciais teóricos.

Artigo 2º A psicopedagogia é de natureza inter e transdisciplinar, utiliza métodos, instrumentos e recursos próprios para compreensão do processo de aprendizagem, cabíveis na intervenção (ABPp, 2019, p. 1).

A avaliação no olhar psicopedagógico norteia-se por uma metodologia observacional centrada no aluno em seu processo de aprender como sujeito, cognoscente, condições pessoais, com vistas nas ações de acesso e habilidades interventivas para identificar as necessidades do estudante com necessidades educativas especiais, apoios, materiais necessários, de modo a estimular o processo

de desenvolvimento.

Nesse sentido, os instrumentos avaliativos propostos a partir da entrevista com a família. A Avaliação psicopedagógica deverá proporcionar informações relevantes que permitam respostas às queixas, fatores possíveis que interferem no âmbito escolar e suas especificidades e causas afins. Sendo assim, este estudo tem como objetivo geral trazer reflexões e discussões com vistas na contribuição sobre o olhar da psicopedagogia na avaliação diagnóstica do aluno com TEA.

Nesta perspectiva, considerando o cenário atual, emerge a necessidade de analisar as possibilidades de avaliação da aprendizagem dos alunos com TEA sob o olhar psicopedagógico, a fim identificar as necessidades educativas para fundamentar decisões a respeito dos suportes necessários no desenvolvimento de habilidades imprescindíveis para o processo de ensino e aprendizagem, repensando e ressignificando a prática educativa.

Vale ressaltar, sobre a ótica interventiva que detectar os problemas para desenvolver a aprendizagem, é um grande desafio da escola e os profissionais da educação, para estabelecer o aprendizado e acesso a aprendizagem a todo e qualquer aluno independente de sua singularidade humana.

O trabalho integrado e organizado de uma equipe multidisciplinar pode determinar intervenções necessárias, contribuindo assim para a aprendizagem e qualidade de vida da pessoa com TEA, sendo a investigação multidisciplinar, o ponto de partida para a concepção e o início da implementação das estratégias de intervenção no âmbito escolar.

Considerando as especificidades do aluno com TEA que necessita de uma educação inclusiva, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2012) visando garantir aos alunos com deficiências, altas habilidades (superdotação) e transtornos globais do desenvolvimento o acesso às oportunidades iguais de educação e aprendizagem oferecidas pela escola regular.

Hoffmann (1993, p.56) afirma que, “a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e requer acompanhamento, passo a passo, do educando, na

sua trajetória de construção de conhecimento”. Neste sentido, a avaliação se torna inclusiva quando busca compreender os próprios resultados, a fim de implementar estratégias diversificadas de ensino, buscando meios pelos quais todos os estudantes possam aprender, respeitando o tempo de aprendizagem de cada um.

De acordo com Hoffmann (2009), a avaliação significa uma interação entre pessoas que fazem a leitura do mundo a partir de suas próprias individualidades, portanto, subjetivamente. E nesse sentido, é de suma importância, atender ao aluno numa perspectiva de avaliação mediadora, conhecendo a sua realidade, considerando suas vivências e necessidades de conhecimento, levando em conta suas características emocionais, sociais e cognitivas, para propor-lhe questões desafiadoras que permitam o desenvolvimento de sua cognição e autonomia, possibilitando à construção da aprendizagem e não apenas sua verificação.

A avaliação psicopedagógica compreende aspectos como a identificação dos desencadeadores das dificuldades apresentadas, para isso, é necessário a coleta de dados e investigações sobre a natureza da dificuldade, assim como a presença de condições específicas, sejam elas ambientais, biológicas ou sociais. O levantamento de habilidades e competências cognitivas consolidadas e em construção, assim como a investigação de aspectos pedagógicos relacionados à instituição escolar a qual o aluno frequenta.

A identificação de repertórios que condicionam a aprendizagem como o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, socialização, aspectos relacionados à atenção, padrões de comportamento, mobilização do raciocínio usado para a resolução de problemas, desenvolvimento psicomotor, hábitos de estudos, dentre outros. Outros fatores investigados são as características emocionais e cognitivas da criança e sua interação com as regras e normas de convivência, análise do material de estudos da criança, assim como a aplicação de testes para avaliação das dificuldades apresentadas.

A qualidade da intervenção psicopedagógica diante dos resultados da avaliação e dos objetivos traçados é determinante para o desenvolvimento da pessoa com o TEA.

De acordo com Cunha (2015), a mediação psicopedagógica para o TEA apresenta quatro critérios a serem aplicados:

1. A intencionalidade orienta o modo de interação selecionando, moldando, interpretando estímulo específicos.
2. A reciprocidade ocorre a partir do retorno, da recepção e das respostas do mediado, indicando o grau de envolvimento no processo de aprendizagem.
3. O significado ocorre quando o mediador evidencia as ações, assim como sua finalidade e utilidade em determinado contexto.
4. A transcendência ocorre quando uma necessidade direta e imediata é ampliada podendo servir para outras novas situações.

De acordo com Bastos (2005, p.128) o atendimento psicopedagógico deve almejar resultados, considerando os seguintes propósitos:

- Promover o bem-estar emocional da pessoa autista, diminuindo suas experiências negativas de medo, ansiedade, frustração, incrementando possibilidades de emoções positivas de serenidade, alegria e autoestima;
 - Promover a autonomia pessoal e as competências de autocuidado, diminuindo assim sua dependência de outras pessoas;
- Aumentar suas possibilidades de comunicação, autoconsciência e controle do próprio comportamento;
- Desenvolver habilidades cognitivas e de atenção, que permitam uma relação mais rica com o seu meio ambiente;
 - Aumentar a liberdade, espontaneidade e flexibilidade de suas ações, assim que estiver preparado;
 - Aumentar sua capacidade de assimilar e compreender as interações com outras pessoas, assim como sua capacidade de interpretar as intenções dos demais;
 - Desenvolver técnicas de aprendizagem, baseadas na imitação, aprendizagem de observação;
 - Diminuir aquelas condutas que trazem sofrimento para o próprio sujeito e para os que o rodeiam, como as auto-agressões, ações destrutivas;
 - Desenvolver suas competências comunicativas.

A regularidade e continuidade do atendimento especializado a partir das intervenções psicopedagógicas, assim como a constância de reavaliações são

fundamentais para promover o desenvolvimento e aprendizagem da pessoa com TEA.

No entanto, as restrições sanitárias impostas pelo atual cenário pandêmico trazido pela Covid-19, demandou mudanças significativas para a rotina da maioria das pessoas do Brasil e do mundo, causando impactos, principalmente, na vida das crianças com TEA, que devido às necessidades e especificidades da deficiência vivenciam o distanciamento social com maior intensidade. A impossibilidade de seguir regularmente com a rotina de atividades, aulas presenciais, acompanhamentos e tratamentos especializados, têm revelado quadros de piora comportamental, aumentos dos sintomas autísticos e até involução por parte da criança com TEA.

A busca pela ressignificação da atuação profissional e das práticas psicopedagógicas interventivas surge como um reflexo oriundo das implicações causadas pelo advento da pandemia e num processo de reflexão e busca de alternativas para atender o TEA em sua singularidade e especificidade relacionada aos processos de aprendizagem.

O paradigma atual da inclusão versa pelo atendimento às necessidades específicas dos educandos e dessa forma, às peculiaridades do TEA demanda o trabalho multidisciplinar e o diagnóstico, seguindo na vertente da construção de alinhamentos e apoios necessários entre os profissionais envolvidos, visando garantir o acompanhamento e tratamento clínico integral da pessoa com TEA, assim como orientações específicas às famílias.

A partir de uma ação colaborativa entre os profissionais que compõem a equipe multidisciplinar, encontra-se o psicopedagogo que atua como um facilitador da aprendizagem do aluno, exercendo um papel interventivo para tratamento e prevenção de problemas de aprendizagem.

O psicopedagogo é como um detetive que busca pistas, procurando solucioná-las, pois algumas podem ser falsas, outras irrelevantes, mas a sua meta fundamental é investigar todo o processo de aprendizagem levando em consideração a totalidade dos fatores nele envolvidos, para valendo-se desta investigação entender a constituição da dificuldade de aprendizagem (RUBINSTEIN, 1987, apud UHLMANN 2018, p. 225)

O psicopedagogo exerce um trabalho terapêutico, ou seja, uma terapia centrada na aprendizagem, tendo uma atuação bastante abrangente. Segundo Sampaio (2010)

o psicopedagogo pode atuar no âmbito clínico e institucional, de modo a desempenhar atividades preventivas que contribuam para que sejam sanadas as dificuldades de aprendizagem.

Nesse sentido:

O psicopedagogo ocupa-se do processo de aprendizagem. Sua atuação pode ser em empresa, escola e clínica. A Psicopedagogia clínica procura compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais, orgânicos, e pedagógicos que interferem na aprendizagem, a fim de possibilitar situações que resgatam o prazer de aprender em sua totalidade. Incluindo a promoção da integração entre pais, professores, orientadores educacionais e demais especialistas que transitam no universo educacional do aluno. (BOSSA, 2007, p. 67)

Desta forma, o psicopedagogo assume um papel integrador e relevante neste campo de atuação e intervenção no processo ensino-aprendizagem, de modo a diagnosticar os transtornos de aprendizagem não específicas e afins, viabilizando estratégias eficazes que melhor contemplem a aprendizagem ao aluno incluso, com vistas nas potencialidades e limitações de cada um. Sob essa ótica estratégica e colaborativa, em um trabalho em equipe com seus pares responsáveis, alunos, respeitando os espaços de aprendizagem, no qual os pais assumem um papel de colaboradores neste processo de mediação e intervenção.

Dessa forma:

O trabalho na instituição escolar apresenta duas naturezas: O primeiro diz respeito a uma psicopedagogia voltada para o grupo de alunos que apresentam dificuldades na escola. O seu objetivo é reintegrar e readaptar o aluno à situação de sala de aula, possibilitando o respeito às necessidades e ritmos. Tendo como meta desenvolver as funções cognitivas integradas ao afetivo, desbloqueando e canalizando o aluno gradualmente para a aprendizagem dos conceitos conforme os objetivos da aprendizagem formal. O segundo tipo de trabalho refere-se à assessoria junto a pedagogos, orientadores e professores. Tem como objetivo trabalhar as questões pertinentes às relações vinculares professor-aluno e redefinir os procedimentos pedagógicos, integrando o afetivo e o cognitivo, através da aprendizagem dos conceitos e as diferentes áreas do conhecimento. (SANTOS, 2011, p. 2).

O psicopedagogo busca abordar cada caso de forma individual e singular, visando a prevenção e solução para as adversidades. Podendo inclusive avaliar os tipos de

suporte necessários para o desenvolvimento das habilidades da pessoa, propondo encaminhamentos específicos relacionados à tratamentos multidisciplinares.

Evidencia-se que o psicopedagogo trabalha de maneira multidisciplinar, o qual se efetiva na interação com os outros profissionais de outras áreas específicas que realizam atendimentos aos alunos: psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, especialista da área da medicina entre outros profissionais de acordo com as necessidades do educando. (BLASZKO, PORTILHO e UJIE, 2016, p.150)

A avaliação, nesse contexto, parte dos resultados da investigação para propor intervenções. Ou seja, a partir de uma minuciosa investigação, o psicopedagogo avalia os processos de ensino e aprendizagem, os comportamentos e interações do indivíduo, para elaborar estratégias interventivas.

Neste sentido, a intervenção psicopedagógica se faz extremamente relevante para o desenvolvimento integral das pessoas com TEA. Por meio de diversos instrumentos e técnicas, cabe ao psicopedagogo identificar as necessidades educativas do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar a partir das reflexões realizadas acerca deste estudo, que o estudante com TEA apresenta suas particularidades e suas interações estabelecidas no meio ampliará possibilidades de aprendizagem com vistas ao olhar psicopedagógico de maneira singular e sistemática para o seu processo de aprender.

Ressaltamos então que o olhar interventivo na aprendizagem seja maximizado com a avaliação centrada no aluno com TEA, de forma pontual dos diferentes aspectos e condições do sujeito, permitindo que o estudante seja capaz diante das fragilidades específicas acentuadas, com vistas no ato de aprender para a construção de competências e habilidades levando-o às condições de sujeito autônomo. Partindo desse pressuposto no universo desta temática, embora exista vários estudos no campo da psicopedagogia, faz-se necessário uma reflexão no sentido de melhor articular as teorias existentes com a prática, pois no ambiente escolar ainda apresenta lacunas e deixa a desejar no campo da atuação profissional do psicopedagogo, fatores que podem comprometer o desenvolvimento multidisciplinar do aprendiz. No

entanto, sendo necessário aprofundar os estudos dessa natureza com o intuito de buscar soluções e amenizar as lacunas existentes, torna-se essa área profícua para o campo de futuras investigações.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-DSM-V**. DSM - (recurso eletrônico); trad. Maria Inês Corrêa Nascimento (et al). 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cldeducador/2015/DSM%20V.pdf>>acesso em 03 de junho de 2021.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA FONOAUDIOLÓGICA. **Speech-language pathology medical reviewguidelines**. Rockville, MD: ASHA, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOPEDAGOGIA (ABPp). **Código de Ética do Psicopedagogo**. São Paulo: Arquivo Digital ABPp, 2019.

BASTOS, A.M.B.P. **A psicopedagogia aplicada aos portadores de T.I.D**. IN: CAMARGOS. Jr, Walter (coord). **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: 3º Milenio**/Walter Camargos Jr. Colaboradores. Brasília. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2005.

BLASZKO, Caroline Elizabel; PORTILHO, Evelise Maria Labatut; UJIIE, Nájela Tavares, **Atuação psicopedagógica na equipe multidisciplinar: relevância da interação do psicopedagogo com os profissionais que atendem alunos com dificuldades específicas de aprendizagem**. In: UJIIE, Nájela Tavares. **Psicopedagogia clínica & institucional: nuances, nexos e reflexos**. Curitiba: CRV, 2016, p. 143-152.

BRASIL. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. MEC/2014.

_____. **Lei nº 12.764/12**. Ministério Da Educação. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o parágrafo 3º do art.98 da Lei nº 8.112 de 1990.Brasília. MEC/SEF,2012.

BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil**; contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas.** 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

GOLDANI, A. A. S. et al. **Biomarkers in autism.** Front Psychiatry, v. 5, p. 100, 2014.

GRENSPAN, S. L; WIEDER S.: **Engaging autiism: Using footime approroach to help, children relate, communicate, andthink.** Combridge: Da capo pess, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

_____, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma p e r s p e c t i v a construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEAL, D.; NOGUEIRA, M.O.G. **Dificuldade de aprendizagem: um olhar psicopedagógico.** Curitiba: IBPEX, 2011.

RUBINSTEIN, Edith. A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogia São Paulo. In SCOZ, Beatriz Judith Lima (et al). **Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional.** Porto Alegre: Artes Medicas, 1987.

SAMPAIO, S. **Manual Prático do Diagnóstico Psicopedagógico Clínico.** Revista Científica UNAR, v.16, n.1, SP. 2018. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.,2010.

SANTOS, Rogério Augusto. **O Psicopedagogo na instituição escolar: Intervenções psicopedagógicas no processo de ensino - aprendizagem.** 2011.

VYGOTSKY, L. S **a formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes,1994.

10.48209/978-09-89949-02-2

A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA, A PSICOPEDAGOGIA E O TRABALHO COLABORATIVO COMO POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAR O APRENDER

Michelly Fink¹⁸

Sandra Salete de Camargo Silva¹⁹

18 Pedagoga efetiva do Estado do Paraná e Docente efetiva do Município de União da Vitória. Graduada em Pedagogia, pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Educação Especial, mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. E-mail: michelly.fink@escola.pr.gov.br.

19 Docente efetiva do Colegiado de Pedagogia do Campus de União da Vitória e Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR. Graduada em Pedagogia e Direito, Mestrado e Doutorado em Educação. E-mail: sandra-salete@unespar.edu.br.

INTRODUÇÃO

Instigação e entusiasmo provoca-nos a contribuir, em um livro que desafia a transformar o aprender. Apresentamos excertos preliminares retirados das pesquisas científicas do EPEDIN – Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar, Campus de União da Vitória, do qual as pesquisadoras fazem parte. Ressaltamos, como lócus da produção deste trabalho científico, a fundamentação teórica e metodológica respaldada na prática social, vislumbradas nas fontes pesquisadas e nos debates resultantes dos encontros que envolvem os sujeitos de direitos e os segmentos da educação num espaço colaborativo de ações inclusivas.

Outrossim, encontramos como propósito do estudo a relevante atuação do(a) Psicopedagogo(a), em escolas comuns, como possibilidade de acesso e permanência dos estudantes no processo educacional; procuramos ainda, especificamente apresentar a acessibilidade como possibilidade de efetivação do direito à educação no contexto atual; compreender a possibilidade de atuação do(a) psicopedagogo(a) em escolas comuns/regulares, contribuindo com os estudantes público alvo da educação especial no acesso metodológico ao aprender; identificar a relevância da mudança de concepções e paradigmas, na busca de um trabalho colaborativo para o acesso à educação.

Nesse percurso, reconhecemos a necessária busca de mudança na realidade educacional brasileira, provendo e prevendo condições de acesso e de permanência com qualidade social para todos os estudantes. Assim, o estudo propõe uma abordagem qualitativa, respaldada na pesquisa bibliográfica e visando à exploração da temática no contexto educacional contemporâneo, na perspectiva inclusiva com acessibilidade e efetivação do direito à educação no contexto hodierno.

DA ACESSIBILIDADE AO DIREITO À EDUCAÇÃO

Se a escola é um direito de todas e todos, não pode ser omissa ao acesso à garantia deste direito subjetivo, construção, conquista humana e meio de efetivação da dignidade humana. Dessa maneira, a proposta de escola inclusiva fundamenta-se num ensino diferenciado para atender às necessidades de um grupo heterogêneo.

Kassar (2009) esclarece que o

[...] paradigma da Inclusão Social tem suscitado discussões e transformações fundamentais na sociedade contemporânea. No bojo dessas mudanças, a teoria e a prática relacionadas ao atendimento das pessoas, profissionais, pesquisadoras e comunidade em geral ao debate e análise em eficiência, orientados para a inclusão social (KASSAR, 2009, p.138).

Nessa perspectiva, a efetivação de práticas e políticas de inclusão requer a revisão de concepções e padrões culturais, sociais, políticos e jurídicos, priorizando o direito à educação, subsidiado por recursos específicos suficientes e valorização de seus profissionais.

Pensando nessa valorização destacamos que a formação dos profissionais precisa partir das dificuldades vivenciadas por eles, pautando a necessidade e as propostas exitosas realizadas nas escolas, ocupando os espaços constituídos nos calendários institucionais, com programas contínuos que, efetivamente, subsidiem o trabalho realizado em sala de aula, possibilitando segurança ao atendimento das necessidades educacionais das crianças deficientes ou não (SILVA, 2017).

Nesse viés, essa formação precisa ser assegurada em políticas públicas locais, em conjunto com a pesquisa científica de instituições, comprovadamente contextualizadas com as demandas reais, que alcance a todos os profissionais da educação, por meio de planos e propostas construídos com o envolvimento de todos. Assim, a educação básica é direito fundamental de todos(as) os(as) brasileiros(as), a formação em serviço dos professores exige prioridade nas políticas educacionais frente aos desafios de uma educação para e com todas e todos.

Nessa visão é que o EPEDIN, Espaço de Estudos e Pesquisas em Educação, Direito e Inclusão da Unespar, Campus de União da Vitória, consiste num espaço coletivo da universidade aberto e gratuito, para estimular a realização de atividades da pesquisa e da extensão na formação de profissionais da educação pela acessibilidade do sujeito de direito à educação.

Os estudos e pesquisas realizados nesse espaço respaldam nossa pesquisa no direito à educação no contexto atual, um tema de considerável relevância na mudança de concepções e paradigmas no processo de escolarização dos estudantes com

deficiência ou não, evidenciando a necessidade de um trabalho colaborativo, efetivo e qualificado na possibilidade de acesso, permanência e qualidade nos processos da educação.

Observa-se, então, que a presença do estudante com necessidades educacionais específicas na escola provoca modificações e, com isso, a educação e os envolvidos na sua organização e funcionamento necessitam assumir uma postura comprometida, para corresponder com práticas que subsidiem um processo de ensino e aprendizagem para e com todos(as).

A imediatez, a urgência das ações docentes e a múltiplas dimensões envolvidas no trabalho de sala de aula interferem nas escolhas curriculares feitas e constroem sentidos que são específicos dos contextos em que acontecem e nesse sentido não se restringem ao sujeito deficiente, mas às dinâmicas das redes de sociabilidade constituídas no espaço e no momento da aula (MENDES, 2008, p. 111).

A educação especial, nessa conjuntura, apresenta-se como modalidade de aplicabilidade transversal, prevista desde a educação infantil, envolvendo todas as etapas e modalidades de ensino ao longo da vida (Brasil, *online*). Entendemos, com tal preceito legal, que é premente a ação conjunta de diversos profissionais na promoção do processo educativo de todos os estudantes.

Em relação à LDB e demais documentos normativos da época, Kassar; Arruda; Benatti (2007, p. 23) descrevem como: “um conjunto de leis e ações que pretende concretizar a política de inclusão, adotada pelo governo federal, que elege a escola como o ‘lugar da criança/adolescente’”. Assim, enfatiza-se a relevância da participação do profissional da psicopedagogia junto ao público-alvo da educação especial, no contexto inclusivo. No entendimento de que um trabalho colaborativo exitoso, voltado às propostas inclusivas no contexto das escolas comuns, baseia-se na participação qualificada e específica de profissionais de diversas áreas do conhecimento.

E dentre tais profissionais, o(a) psicopedagogo(a) contribui como integrante da equipe da organização do trabalho pedagógico na escola e no processo de apropriação do conhecimento pelo sujeito de direito da educação especial, na perspectiva inclusiva, constituindo-se a sua atuação num instrumento de acessibilidade.

A PSICOPEDAGOGIA COMO INSTRUMENTO DE ACESSIBILIDADE METODOLÓGICA

A Psicopedagogia, no Brasil, tem sua origem nas escolas especiais, por meio da abordagem clínica (BOSSA, 2000). Hodiernamente, encontra-se nas instituições educacionais e “[...] integra conhecimentos de outras ciências para obter uma apreensão do processo da aprendizagem humana e suas alterações” (FINK; MAZUR; UJIIE, 2016, p. 97).

Na tentativa de eliminar ou minimizar barreiras pedagógicas que se apresentam no contexto das escolas comuns, evidenciam-se ações de garantia da Acessibilidade Metodológica. Tais ações se apresentam na sugestão de métodos, respaldados em teorias e técnicas de ensino e de aprendizagem, por meio do trabalho de profissionais na propositura de práticas de inclusão, muitas vezes, recorrendo à necessidade de adaptação com a flexibilização do tempo e a utilização de recursos convencionais e tecnológicos no decorrer de todo o processo educativo.

Na escola comum o(a) psicopedagogo(a) pode ajustar o projeto político-pedagógico de acordo com a demanda pedagógica dos estudantes considerando o contexto da instituição, organizar atendimentos a grupos específicos nas turmas comuns, contribuir nas propostas de formação dos profissionais envolvidos no processo e respaldar a adaptação e flexibilização metodológica e curricular (PORTO, 2011).

Assim, a psicopedagogia apresenta duas possibilidades de trabalho na educação: a clínica e a institucional. Acerca do papel da Psicopedagogia na instituição que “[...] está voltado para as relações entre os sujeitos e o conhecimento, sujeitos esses que dão sentido à instituição, que formam um grupo e que juntos têm objetivos comuns a alcançar [...]” (UJIIE, 2016, p. 18).

Nesse sentido, constata-se que esse atendimento direcionado ao diagnóstico dos problemas, enfrentados pela instituição no processo de aprendizagem, configura-se em um importante instrumento de acessibilidade para pessoas com deficiência, tendo em vista que a natureza de suas ações voltadas à aprendizagem escolar e às possíveis dificuldades pode ser de consultoria, uma vez que identifica o problema e

propõe soluções.

Na tentativa de aproximar o papel do(a) psicopedagogo(a) das propostas de educação inclusiva, recorreremos a Mendes e Silva (2014) que percebem no interior das escolas, muitas inquietações sobre metodologias, recursos e avaliações e poucas reflexões a respeito dos conhecimentos que devem ser estudados, aprendidos e acessíveis a todos os estudantes, independente de suas deficiências. Nessa ótica, “[...] a aula aparenta ficar “vazia” de conteúdo e rica de atividades” (MENDES; SILVA, 2014, p. 5).

Em se tratando da inclusão escolar, fica evidente a necessidade de compreender sobre a acessibilidade metodológica, considerando que “[...] as escolas ajustam seus programas às características individuais da deficiência, reduzindo as possibilidades desse estudante de acessar a níveis de autonomia, capacidade de pensamento abstrato e interação qualificada com os demais colegas [...]” (HOSTINS; JORDÃO, 2014, p. 5). Esse modo de trabalho demonstra um esvaziamento dos conteúdos curriculares, condições adversas de respeito às diferenças e ao direito de aprender, o que implica diretamente nas formas de participação e aprendizagem do estudante com deficiência.

Do ponto de vista de Ferreira (2013), algumas mudanças se fazem urgentes no contexto escolar, principalmente no que se refere à implementação de “[...] um currículo comprometido com a valorização da diversidade, o respeito à diferença e a promoção dos direitos humanos [...]” (FERREIRA, 2013, p. 80). A autora acredita que essa concepção fortalece um caminho promissor para transformar a marca identitária da escola, baseada fortemente no preconceito, discriminação e exclusão.

Analisando tais apontamentos, entende-se que o atendimento psicopedagógico pode ser um importante aliado na busca da eliminação de barreiras no processo de aprendizagem de estudantes com deficiência, na medida em que o profissional da área pode contribuir sugerindo modificações e ajustes nas práticas pedagógicas com orientações específicas que assegurem o processo de inclusão com qualidade.

Ressaltamos aqui a participação do(a) professor(a) em sala de aula num processo permanente de tomada de decisões “[...] revelando todo um conjunto de aspectos que induz às experiências, ideias, valores, intenções, propósitos e fins na ordem da

‘pessoalidade’ [...]” (MENDES; SILVA, 2014, p. 8). Tal afirmação possibilita refletir que o professor traz consigo questões ideológicas e políticas, que, inconscientemente, são transpostas aos estudantes por meio da sua prática pedagógica.

Desse modo, para que o currículo seja acessível a todos os estudantes, é fundamental trabalhar com a escola e seus professores, de maneira coletiva e qualificada, no sentido de romper com o discurso da impossibilidade, reconhecendo a diversidade e a inclusão como algo possível.

Hostins e Jordão (2014) revelam que o sistema educacional se depara cotidianamente com questionamentos acerca do que e de como ensinar estudantes com deficiência. Nesse sentido, ressaltamos a importância da participação colaborativa de professores especializados nos serviços de educação especial, o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas ações pedagógicas da escola, garantindo apoio aos estudantes avaliados com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, matriculados em escolas comuns do ensino regular.

Na Constituição Federativa do Brasil de 1988, o AEE constitui princípio para a inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Nessa direção, a psicopedagogia contribui para minimizar o efeito da fragmentação do trabalho dos professores do ensino regular e dos especializados, que inviabiliza o processo conceitual dos estudantes, na medida em que as atividades e recursos pedagógicos são destituídos de conteúdos e vazios de possibilidades em termos de elaboração de conceitos.

Ademais, Souza *et al.* (2014) fazem uma crítica às políticas educacionais inclusivas, pois embora tragam o professor como a chave para o processo de ensino e aprendizagem, ainda contribuem para a construção de condições adversas ao trabalho docente. Assim considerando:

Os indivíduos possuidores de alguma deficiência assistem ao esgotamento

de suas possibilidades de aprendizagem, uma vez que a própria dinâmica educativa solicita resultados que só podem ser atingidos ao apresentarem um suposto padrão considerado normativo [...] (MENDES; SILVA, 2014, p. 10).

Portanto, de acordo com as autoras, a inclusão vai muito além do que apenas colocar os estudantes com deficiência diante de um currículo que apresenta graves problemas de qualidade.

Nesse contexto, buscando auxiliar no processo de aprendizagem e na superação das dificuldades do público cada vez mais heterogêneo atendido pela escola pública, o psicopedagogo também pode “[...] contribuir para a melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem de modo amplo, onde for solicitada a sua ação interventiva” (UJIE, 2016, p. 16).

No que pese a intenção de contemplar a pluralidade de estudantes presentes no contexto escolar, a intervenção psicopedagógica também prevê diferentes métodos de ensino e de avaliação para estudantes com deficiência. Tais métodos, “[...] podem facilitar a tomada de decisão sobre quais recursos e adaptações curriculares deverão ser orquestrados, pois permitem o conhecimento não só das dificuldades, mas também das possibilidades dos estudantes” (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 24-25).

Por fim, pode-se dizer que as concepções de aprendizagem, a organização curricular e as práticas pedagógicas determinam a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, assim, Hostins e Jordão (2014, p. 15), complementam que “[...] em maior ou menor proporção, contribuem para ampliar ou limitar as possibilidades de elaboração conceitual dos estudantes e seus processos de escolarização”.

Para intervir adequadamente nessa realidade, considera-se fundamental a atuação de diversos profissionais no processo de aprendizagem dos estudantes com vistas ao “[...] enfrentamento de todas as formas de violências e a promoção de ações mais humanizadoras no processo de ensino e da aprendizagem pelos estudantes” (SILVA, 2016, p. 164).

Na busca pela efetivação do direito à educação por meio da inclusão, encontramos alicerce no desenvolvimento de uma rede de profissionais para a garantia da acessibilidade nas escolas comuns, com a participação do(a) psicopedagogo(a) no ambiente educativo e na propositura de um trabalho colaborativo de profissionais

de áreas como o(a) professor(a) da sala comum e do AEE.

Tal assertiva é reforçada no Art. 59 da LDB, em vigor desde 1996, o qual estabelece que cabe aos sistemas de ensino assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.

O TRABALHO COLABORATIVO COMO REDE DE ACESSO AO PROCESSO EDUCATIVO

Durante muito tempo, arriscamos afirmar que ainda hoje, os estudantes considerados como público da Educação Especial, matriculados na escola comum regular, foram excluídos do processo de aprendizagem, devido à carência de práticas pedagógicas que atendam às suas demandas educativas específicas de forma universal.

Pletsch (2014, p. 12) afirma que: “[...] o uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral [...]” nem sempre é efetivado. Nessa perspectiva, apresenta-se o conceito de adaptações curriculares, proposto por Heredero (2010, p. 198) como sendo aquelas que pretendem

[...] mediante a aplicação do princípio de inclusão de todos, oferecer a esses estudantes a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola, assim como dar resposta, através do princípio de atenção à diversidade, às necessidades que manifestam em seu processo educativo.

Diante do exposto, Heredero (2010) ensina que o trabalho do professor se torna cada vez mais complexo e desafiador, na medida em que exige cada vez mais o conhecimento aprofundado dos estudantes para buscar estratégias diferenciadas que melhor atendam às suas necessidades pedagógicas, visando garantir a escolarização de cada um deles com qualidade. Na reflexão dos ensinamentos “[...] e como aprendem esses estudantes nos ajuda a ensinar melhor e a favorecer que os estudantes em geral sejam colocados em condição de aprender [...]” (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 643). Complementando, as autoras ainda ressaltam que o processo de inclusão “[...] pressupõe considerar as particularidades e potencialidades

de cada sujeito como eixo central na ação pedagógica [...]” (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2017, p. 643).

Certamente, a discussão da importância da implementação da proposta do trabalho colaborativo é muito presente nas escolas. Esse trabalho colaborativo pode ser definido como uma estratégia curricular para responder a diversidade presente na sala de aula, ou seja, aquele realizado em parceria entre o professor do ensino comum e o professor da educação especial em prol da aprendizagem de todos os estudantes (ARIAS, 2020).

A perspectiva da inclusão pressupõe que o estudante deve acessar o currículo com adequações curriculares científicas, planejadas e intencionais, tendo sua aprendizagem assegurada. Complementarmente, ressalta-se que

[...] é fundamental que se considere a necessidade de adequações, sem deixar de levar em consideração a complexidade dos conhecimentos escolares, de forma que a escola busque estratégias que não empobrecem seu currículo (SCAVONI, 2016, p. 111).

Assim, é preciso fomentar a cultura do trabalho coletivo na escola, oportunizando momentos de formação, para que os atores do processo educativo reflitam acerca da prática em sua dimensão real e que essa troca de experiências provoque modificações na prática rotineira, que sejam condizentes com as novas demandas da sociedade.

Zanata (2014) apud Scavoni (2016, p. 50) sugerem “[...] que cada membro envolvido no processo escolar, seja ele professor, funcionário ou gestor, perceba-se e se reconheça nesta construção, defina sua postura e seu papel na implementação das ações e metas propostas [...]”. Com essa postura cooperativa, acredita-se ser possível consolidar processos de ensino, de aprendizagem e de apoio à inclusão escolar.

O trabalho compartilhado se destaca no contexto da educação inclusiva, pois possibilita aos professores discutirem aspectos do planejamento, como os objetivos de aprendizagem e a diversidade pedagógica em busca da aprendizagem colaborativa dos estudantes com e sem deficiência e desses, com seus professores (VILCHEZ, 2018).

Todo esforço metodológico tem como propósito garantir que “[...] o processo de inclusão na sala de aula deve apresentar uma diversidade de práticas didáticas, com

aprendizagens diferenciadas e materiais adaptados [...]” (VILCHEZ, 2018, p.18).

Constata-se que os espaços educacionais que promovem a aproximação com a teoria, que permitem refletir a própria prática, que incentivam o trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e professores da educação especial potencializam a transformação do trabalho individual para o trabalho compartilhado, elemento central para a formação integral do estudante.

É possível observar o quanto o trabalho colaborativo enriquece a prática pedagógica e contribui para a aprendizagem efetiva dos conhecimentos historicamente construídos por parte dos estudantes.

[...] A organização dos processos de ensino e aprendizagem para o estudante com necessidade educacional especial, inserido numa classe comum, requer ações pedagógicas que contemplem sua forma de desenvolvimento, mas que, ao mesmo tempo, considerem o planejamento e o currículo escolar proposto [...] (MARIN; BRAUN, 2013, p. 54).

Compreendemos que o trabalho colaborativo possibilita isso. Cabe aqui destacar que, na implementação do trabalho colaborativo, podem surgir inúmeros conflitos de ideias e opiniões. Para tanto, essa proposta requer a definição dos papéis dos profissionais envolvidos, planejamento cuidadoso, desenvolvimento de habilidades, saberes e atitudes, confiança mútua e responsabilidade conjunta das ações, entre outras questões (VILARONGA; MENDES, 2014; RABELO, 2012; ARIAS, 2020).

Certamente, o foco do trabalho colaborativo deve estar diretamente ligado à aprendizagem dos estudantes e ao seu respectivo avanço acadêmico, e nesta condição, objetiva-se romper com qualquer prática de hierarquização entre professores do ensino comum e da educação especial. No entanto, a falta de “[...] espaços efetivos de troca e de formação faz com que a política real da inclusão se torne cada vez mais distante e mais utópica nas escolas públicas do País” (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

É preciso admitir que devido à precariedade da formação docente continuada, os professores demonstram dificuldades de assumir novos posicionamentos e estratégias para enfrentar os desafios que lhes são impostos, e sem dúvida, para impulsionar transformações na configuração de uma educação inclusiva efetiva.

Tais constatações possibilitam identificar que o “[...] professor, considerado a

mola propulsora do movimento inclusivo no âmbito educacional, não está sintonizado com este processo [...]” (SCAVONI, 2016, p. 38). Cumpre salientar a necessidade de mobilizar os professores para a incorporação da proposta do trabalho colaborativo nas escolas, estando dispostos a dividir seus papéis e responsabilidades em prol da aprendizagem de qualidade dos estudantes públicos da educação especial. Ou seja, é fundamental reconhecer que:

A partir da mediação compartilhada em sala de aula, os docentes passam a refletir sobre suas práticas, enquanto têm a possibilidade de aprender, uns com os outros, novas formas de lidar com as situações de ensino que os desafiam [...] (MARIN; BRAUN, 2013, p. 58).

Trata-se de compreender, desse modo, que por meio do trabalho colaborativo ambos os professores constroem novas aprendizagens e experiências, pois

[...] os profissionais que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para estudantes com deficiência quando trabalham individualmente (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 140).

Com base nessas considerações, salienta-se que, no Brasil, ainda se encontram certas limitações na concretização da proposta do trabalho colaborativo. Para exemplificar, cita-se algumas questões que impedem esse processo: distanciamento entre as leis e a realidade das escolas, carga horária de trabalho excessiva, o que dificulta a participação voluntária, tempo insuficiente para o planejamento colaborativo, recursos humanos insuficientes para ofertar o AEE na própria sala de aula, constante despreparo expressado pelos professores do ensino comum e da educação especial, formação continuada precária, complexidade das relações humanas, entre outros (VILARONGA; MENDES, 2014; RABELO, 2012; ARIAS, 2020; MARIN; BRAUN 2013). O que se analisa é que

[...] tem sido dada pouca ou nenhuma importância nas políticas oficiais a este componente da organização do trabalho pedagógico nas escolas, para a garantia de condições que sustentem esta parceria colaborativa, sem hierarquias de competências e saberes (RABELO, 2012, p. 50).

Percebe-se que, para vislumbrar a viabilização do trabalho colaborativo, tornam-

se necessárias transformações históricas e culturais no contexto escolar. Nessa lógica, para adquirir habilidades, conhecimentos e posicionamentos frente às práticas pedagógicas mais inclusivas e próximas da realidade escolar é imprescindível “[...] transformar a cultura de formação de professores, no sentido de prepará-los para a colaboração” (RABELO, 2012, p. 59).

Embora a educação inclusiva se depreenda, constantemente, com desafios e descrenças, cabe à gestão escolar atuar na implementação de uma cultura colaborativa nas escolas, uma vez que professores “[...] não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes, de modo que possam construir propostas com objetivos comuns para garantir a escolarização de todos os estudantes” (MARIN; BRAUN, 2013, p. 58).

Em suma, para alcançar uma proposta com intuito colaborativo, faz-se necessário compreender a organização do trabalho pedagógico nas escolas, como garantia de condições para que todos se apropriem de conhecimentos sistematizados historicamente e a participação do(a) psicopedagogo(a), junto aos profissionais, estudantes e famílias, provoca a mudança de paradigmas para a efetivação do direito à educação para e com todos(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte pretendido como provocação sobre a temática central dessa obra corrobora às produções científicas do EPEDIN possibilitam a compreensão dos desafios para a efetivação do direito à educação. No contexto atual de mudança de concepções e paradigmas, no processo de escolarização dos estudantes com deficiência ou não, vislumbramos pelo trabalho colaborativo dos profissionais da educação, com a participação de toda comunidade escolar a garantia de acesso, permanência e qualidade nos processos da educação.

No meio educacional, que se pretende inclusivo, uma proposta que efetive o direito do estudante público da educação especial, sujeito de direito dessa realidade, precisa provocar práticas transformadoras, que subsidiem um processo de ensino e aprendizagem para e com todos(as).

Portanto, a psicopedagogia institucional possibilita aporte teórico e metodológico aos profissionais da educação na garantia dos fins comuns do processo educativo aos

sujeitos desse direito. Assim, a educação inclusiva assume os desafios e incertezas contemporâneas, provocando na gestão escolar ações reais e concretas para a realização de propostas coletivas, para a escolarização de todos os seus estudantes, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

ARIAS, L. G. Trabajo colaborativo y codocencia: una aproximación a la inclusión educativa. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 5, e2015321, p. 1-14, 2020.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10/06/2021.

FERREIRA, W. Pedagogia das possibilidades: é possível um currículo para a diversidade nas escolas brasileiras? **Cadernos CENPEC**, v. 3, n. 2, p.73-98, 2013.

FINK, M.; MAZUR, M; UJIIE, N. T. Psicopedagogia institucional na empresa: estágio, ação e intervenção psicopedagógica. *In*: UJIIE, N. T. (org.). **Psicopedagogia clínica e institucional: nuances, nexos e reflexos**. Curitiba: CRV, 2016, p. 95-108.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

HOSTINS, R. C. L.; JORDÃO, S. G. F. Política de inclusão escolar e práticas curriculares de elaboração conceitual de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, Estados Unidos, v. 23, n. 28, 2014.

KASSAR, M. de C. Proposta de Educação Inclusiva: uma nova política? *In*: MARQUEZINE, M. C. **Políticas Públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

KASSAR, M. de C. M.; ARRUDA, E. E. de; BENATTI, M. M. S. **Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas.** In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.* Mediação: Porto Alegre, 2007.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para estudantes com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 49-64. Disponível em: https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/302/mod_folder/content/0/MARIN-2013.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 19/02/2021.

MENDES, G. M. L.; SILVA, F. C. T. Currículo e conhecimento escolar na contemporaneidade: desafios para a escolarização de sujeitos com deficiência. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 80, p. 1-19, ago. 2014.

MENDES, G. M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: BUENO, J. G. S.; ET. AL. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Junqueira & Marin: Brasília, DF, CAPES, 2008.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 81, p. 1-29, ago. 2014.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013, p. 17-32.

PORTO O. **Psicopedagogia institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** 4.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2012. 200 fls. Disponível em: https://profei.uemanet.net/pluginfile.php/302/mod_folder/content/0/MARIN-2013.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 19/02/2021.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,** v. 25, n. 96, p. 632-651, 2017.

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2016. 195 fls. (p. 38-52, p. 106-125).

SILVA, S. S. de C. **Inclusão, Educação Infantil e Formação Docente: percursos sinuosos**. Curitiba: Ítala, 2017.

SILVA, S. S. de C. Educação inclusiva e os reflexos no planejamento escolar e na avaliação da aprendizagem: nuances e nexos entre suas políticas, a formação de seus profissionais e a psicopedagogia institucional. *In*: UJIE, N. T. (org.). **Psicopedagogia clínica e institucional: nuances, nexos e reflexos**. Curitiba: CRV, 2016, p. 163-176.

SOUZA, F. F.; ET. AL. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradição no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Arizona, Estados Unidos, v. 22, n. 82, p. 1-23, ago. 2014.

UJIE, N. T. Psicopedagogia, definição e enquadramento de área: nuances, pontos e contrapontos. *In*: UJIE, N. T. (org.). **Psicopedagogia clínica e institucional: nuances, nexos e reflexos**. Curitiba: CRV, 2016, p. 13-21.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: https://profei.uemane.net/pluginfile.php/302/mod_folder/content/0/VILARONGA-et-al-2014.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 19/02/2021.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência *In*. PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. M.; SILVA, G. de F. da (Orgs.). **Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas** – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Caroline Elizabel Blaszkó



Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Especial. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia. Doutora em Educação. Docente colaboradora do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de União da Vitória (UNESPAR/UV). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e Membro do Grupo de Pesquisa em Educação: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR), ambos vinculados ao CNPq .

Nájela Tavares Ujiie



Pedagoga. Psicopedagoga. Especialista em Educação Infantil. Mestre em Educação. Doutora em Ensino de Ciências e Tecnologia. Professora Adjunta do Colegiado de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR), da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí (UNESPAR/Paranavaí). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação: teoria e prática (GEPE/UNESPAR) e Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Práxis Educativa: estudo sobre a infância e práticas pedagógicas (GEPPEI/UNICENTRO), ambos vinculados ao CNPq.

ARCO

EDITORES



www.arcoeditores.com



[@arcoeditores](https://www.facebook.com/arcoeditores)



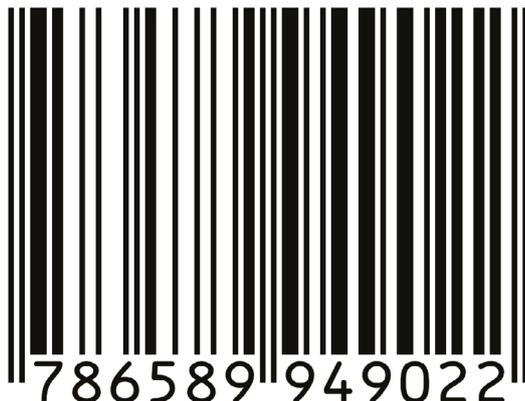
[/arcoeditores](https://www.instagram.com/arcoeditores)



contato@arcoeditores.com

ISBN: 978-65-89949-02-2

BR



9 786589 949022