

Psicopedagogia e fracasso escolar

Psychopedagogy and school failure

Adriana Mabel Fresquet *

Resumo

O trabalho visa analisar a relação que existe entre a psicopedagogia e o fracasso escolar, enfatizando as possibilidades de ação daquela para evitar o insucesso na escola. Desde uma abordagem histórico-cultural, aprofunda-se o conceito de zona de desenvolvimento proximal, tentando explicar o espaço de ação intersubjetivo que caracteriza a tarefa psicopedagógica, que vá além da dualidade professor-“aluno”, para tornar-se num espaço de intersubjetividade social professor-“alunos”. Nessa direção, o texto revisa o objeto de estudo da psicopedagogia, faz um breve histórico das dificuldades da aprendizagem, propõe novos termos para as funções psicopedagógicas, definindo o seu campo de ação e os possíveis efeitos na escola, valorizando o espaço das necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Fracasso escolar. Zona de desenvolvimento proximal. Funções psicopedagógicas. Intersubjetividade. Necessidades educacionais especiais.

Abstract

This paper aims to analyze the relationship between psychopedagogy and school failure, emphasizing potential actions of the former to avoid unsuccesses in school. From a historic-cultural perspective, the concept of proximal developmental zone is discussed to explain the region of inter-subjective action that characterizes psychopedagogical tasks. The latter goes beyond the teacher-“student” duality to become a space of social inter-subjectivity of teacher-“students”. In this sense, psychopedagogy’s object of study is reviewed. Additionally, a brief historical account of learning difficulties is provided, and new terms for psychopedagogical functions are proposed. In turn, their field of action is defined and their possible effects in schools is analyzed, emphasizing special educational needs.

Keywords: Psychopedagogy. Learning disabilities. Proximal developmental zone. Psychopedagogical functions. Intersubjectivity. Special educational needs.

Résumé (vide p. 61)

* Doutora em Ciências Psicopedagógicas pela Pontifícia Universidad Católica Argentina (P.U.C.A.). Mestre em Psicologia Escolar pela Universidade de Brasília (UnB – Brasil). Organizadora da especialização *latu senso* em psicopedagogia da Facultad de Educación Elemental y Especial da Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
E-mail: adrifres@uol.com.br

O fracasso escolar é um flagelo social e cultural que vem sendo atribuído às mais diversas causas. As dificuldades de aprendizagem, às vezes, parecem ser o vilão mais recorrente. Porém, poucas vezes se aprofunda em outras condições da vida escolar que são determinantes desses problemas de aprendizagem e, em consequência, do fracasso. Fazendo um percurso rápido de sua história, vemos inicialmente como os problemas de aprendizagem foram atribuídos a deficiências ou limites do próprio aluno, com posturas individualistas que desconheciam outros fatores que poderiam ser as causas. A psicologia e a pedagogia, de modo geral, reforçaram esse enfoque, enfatizando o “aluno que não aprende” ou “o professor que não sabe ensinar”. A antropologia e a sociologia levaram a abordagem do assunto para o caráter coletivo, começando a reconhecer aspectos sociais e culturais nas causas e acentuando, por outro lado, as diferenças que provocam tais problemas. Hoje, nós pensamos que o fracasso não se deve ao aluno exclusivamente, nem ao professor, nem apenas à relação entre eles, como sustentam algumas correntes de pesquisa mais evoluídas. Parece bem mais que se trata de um fracasso do sistema como um todo. Em palavras de Patto (2000), referir-se às causas do fracasso escolar tem a ver com um “discurso fraturado” ou com a tentativa de “sutura” desse discurso. Numa análise cuidadosa das causas do fracasso escolar, temos que considerar elementos individuais, sociais, culturais, geográficos, históricos, econômicos, políticos, de infraestrutura, etc. É quase impossível pensar que essa análise seja tarefa exclusiva da psicopedagogia. Sem dúvida, é necessário o diálogo com outras áreas do saber, que venham complementar tantos aspectos fundamentais relacionados ao fracasso escolar. Vejamos, então, o que tem a ver a psicopedagogia com o fracasso escolar.

A psicopedagogia e seu objeto de estudo

Ao pensar a relação da psicopedagogia com o fracasso escolar, é necessário esclarecer qual é o objeto de estudo da psicopedagogia: **o ser humano em situação de aprendizagem**. Desde aprender a mamar, no primeiro minuto de vida, calçar um tênis, ler, escrever, dançar, fazer amigos, até aprender a morrer, são objetos de aprendizagem humana, destacando “o aprender diferente” como característica inerente. Porém, dada a institucionalização do saber, o labor psicopedagógico parece estar mais especificamente delimitado à aprendizagem escolar, seja ensino infantil, fundamental, médio ou universitário. Em muitos países há psicopedagogos trabalhando em empresas, hospitais, asilos, equipes esportivas, empresas de turismo, etc. Caberia perguntar-nos, então, qual a função da psicopedagogia ligada à aprendizagem escolar, propriamente. Assim, surge a

possibilidade de pensar a relação da psicopedagogia com a “diferença”, com o fazer diferente, com o aprender diferente. Todos fomos educados a partir de um padrão mais ou menos igual. Nossos professores, inclusive os que estão se formando hoje, capacitados no magistério, aprendem matemática para ensiná-la às crianças, como se todas elas fossem aprender matemática da mesma forma. Coisa semelhante acontece também com a língua, a história, a geografia, a arte, etc. Cabe refletir, a partir desse objeto específico de estudo da psicopedagogia, qual a função dos psicopedagogos para auxiliar nos diferentes momentos e tipos de aprendizagem.

Se alguém se pergunta “qual o papel do psicopedagogo?”, ou ...“qual o lugar?”, ou bem, ...“onde atua a psicopedagogia?”, talvez, a mais simples resposta para a primeira pergunta seria: “Fazer-se presente para desaparecer”. O psicopedagogo vem auxiliar nesse processo de aprendizagem único e singular e é desejável que o faça gerando autonomia em quem é auxiliado, convidando-o a criar, produzir e personalizar novos modos de lidar com as dificuldades. No dia-a-dia, a aprendizagem pode ser facilitada, enriquecida, acelerada, aprofundada, articulada, relacionada, aplicada... Para a segunda pergunta, referida ao lugar do psicopedagogo, podemos dar uma resposta bem concreta, mencionando escolas, hospitais, empresas dentre outros âmbitos de realização humana. Podemos, também, responder de um modo mais metafórico abrangendo, também, a resposta da terceira pergunta: seguindo Vigotski, pensamos que a ação psicopedagógica situa-se dentro da ZPD (zona do desenvolvimento proximal), animando o outro (o aluno) a continuar o caminho por si próprio, assim que possível. A zona de desenvolvimento proximal definida por Vigotski constitui um espaço de intersubjetividade, no qual o professor e o aluno estabelecem códigos e referências únicos que vão se configurando progressivamente, segundo vai se constituindo cada relação. Mas, também, existe uma zona de **desenvolvimento proximal coletiva ou social**, na qual o professor age descobrindo interesses e necessidades comuns dos alunos, estimulando as diferenças e a troca interpessoal. Nesse espaço, cabe ao psicopedagogo na escola estar alerta, aprofundar a percepção das relações e aguçar os sentidos para descobrir falhas, erros, limitações, necessidades, ao tempo de possibilidades, talentos, recursos, interesses. O desafio é conhecê-las, aproximando-se, refletindo conjuntamente a fim de transformar atitudes mesquinhas ou nocivas, potencializar atitudes, embasar a auto-estima, fortalecer a flexibilidade, a tolerância e a confiança. Analisemos melhor esse lugar de ação psicopedagógica, e para isso, revisemos a definição de zona de desenvolvimento proximal:

Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variavam enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença (...) é o que denominamos *zona de desenvolvimento proximal*. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se acostuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

A princípio, não aprofundaremos em alguns supostos que já foram amplamente superados e modificados, tal como o conceito de “idade mental”. Para o nosso propósito, podemos substituir essa expressão por “idêntico rendimento diante de uma determinada prova de habilidades”. O conceito de idade mental bem pode ser repensado, seguindo Feuerstein, pelo conceito de “potencial de aprendizagem” (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1991), com a vantagem que este não é fixo, porém suscetível de desenvolvimento durante toda a vida.

Então, retomemos a idéia da definição. Se a capacidade de continuar o aprendizado varia em função dos recursos que nos fazem independentes para aprender alguma coisa e progredir nessa aprendizagem, o lugar da ação psicopedagógica consiste em descobrir o nível de aprendizagem independente, e as pistas ou recursos mais adequados para que o aluno possa continuar a aprendizagem por si próprio. Pistas e recursos não significam apenas estratégias didáticas, mas supõem um conhecimento e facilitação de um contexto afetivo e criativo, renovador da cultura. Para isso, é necessário desdobrar o conceito de ZPD em dois conceitos implícitos. Se pensarmos que a zona de desenvolvimento constitui um espaço intersubjetivo professor-aluno, de caráter pessoal, respondendo à individualidade desse aluno, podemos inferir que no contexto escolar deve existir um outro cenário maior no qual este se instala, que podemos chamar **zona de desenvolvimento proximal social**, no qual se estabelece e define a *subjetividade social* (REY, 1997, OROFINO TELES e ZANELLO DE LOYOLA, 1999) desse grupo, professor e alunos. O psicopedagogo trabalha nesse “entre” professor-aluno, aluno-aluno. Nessa zona de desenvolvimento proximal coletiva existem importantes diferenças e significativas semelhanças, cujo conhecimento por parte do psicopedagogo constitui a condição para qualquer tipo de intervenção eficiente para evitar ou combater o fracasso escolar. Condição para isto é que o psicopedagogo se sensibilize e sensibilize os outros com as diferenças, afetos, criatividade e resistência das crianças. Essa forma de ação

psicopedagógica é um modo concreto de facilitar no cotidiano escolar as políticas de inclusão, amplamente aceitas como ideais, mas pouco viáveis na realidade de muitos professores das escolas públicas, com escassos recursos e sem conhecimentos específicos dos modos de aprender das crianças com necessidades educacionais especiais (pelo menos, no que atinge as características de escolaridade formal e pública latino-americana, com as características de infraestrutura, quantidade de alunos por sala de aula, nível de formação docente, recursos específicos, etc.).

A psicopedagogia e os problemas de aprendizagem.

Breve história e definições

Freqüentemente a psicopedagogia é vinculada exclusivamente aos problemas de aprendizagem. Fazendo um pouco de história, se remontamos aos primeiros estudos de Gall, em 1800 (GARCIA, 1998), sobre as dificuldades de aprendizagem dos lesionados cerebrais e escolhendo esse fato como aquele que deu início à pesquisa sobre o que hoje chamamos psicopedagogia, apreciaremos que nessa época foram as ciências médicas o seu berço inegável. Tanto assim que hoje as expressões em psicopedagogia estão impregnadas do vocabulário próprio das ciências da saúde: diagnóstico psicopedagógico, pedagogia terapêutica, anamnese, etc. Por exemplo, atualmente na Argentina, é o Ministério da Saúde quem outorga as matrículas profissionais dos psicopedagogos, e não o Ministério de Educação. Dentro da medicina, foi especificamente a neurologia que começou a delimitar problemas de aprendizagem causados por agentes de doenças (noxas) ou lesões ao sistema nervoso. Os patologistas da linguagem (Broca, Orton, Wernicke, etc.) enriqueceram com suas contribuições o corpo de conhecimento formal.

Logo a pedagogia contribuiu, preocupando-se cada vez mais com as relações entre psicologia e aprendizagem. A obra de Montessori, por exemplo, revela um modelo representativo da aproximação da pedagogia à medicina (ela foi a primeira mulher médica na Itália) e implicitamente à psicologia. As dificuldades da leitura (Cruickshank, Frostig, Kephart, etc.) trouxeram grande especificidade à psicopedagogia como ciência. Muitos autores denominam a faixa de 1963-1990 como os primeiros anos de campo. Nesse período se constitui a *identidade de campo*: surgiram organizações e associações específicas, obtiveram-se fundos públicos para programas educativos, e médicos, psicólogos, psicopedagogos, neurologistas, professores, pesquisadores e pais entraram em conflito, debatendo por diferentes enfoques teóricos, interesses, critérios diagnósticos e de intervenção. (GARCIA, 1998).

Caracteriza a *pesquisa psicopedagógica atual* a inclusão de todo tipo de dificuldades de aprendizagem ao longo do ciclo vital; o debate sobre os critérios de holismo *versus* atomismo; a melhora metodológica e aumento de validade externa das pesquisas (especialmente das décadas 70/80); a recuperação dos enfoques cognitivos; a disputa sobre definição, etiologia, diagnóstico diferencial das dificuldades de aprendizagem em relação a outros rótulos diagnósticos, aspectos específicos do tratamento e prognóstico, heterogeneidade e subtipos de dificuldades de aprendizagem, etc.

A aproximação entre psicologia, pedagogia, filosofia e neurofisiologia para o surgimento da psicopedagogia constitui um fato original e, ao mesmo tempo, de objetivação para tentar aproximarmo-nos da situação de aprendizagem humana. Pelo visto, a própria história das ciências psicopedagógicas parece ter-se constituído junto à constituição das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, com o “fracasso escolar”.

Tentemos analisar esta expressão por partes. Fracasso tem quatro acepções no dicionário Aurélio (FERREIRA, 1975, p. 651). A primeira diz “estrondo de coisa que se parte ou cai”. A segunda, “desastre, desgraça”. A terceira “ruína, perda”, e a quarta e última “mau êxito, mau logro”. À primeira vista, a que se ajusta a nosso contexto é a última, porém a falta de êxito escolar pode causar a ruína da auto-estima e a perda da confiança em si e em outros e dos outros. O que, por sua vez, constitui um “desastre” e uma “desgraça” que ultrapassa o pessoal, inclusive o “escolar”, atingindo a família, a sociedade e a cultura da qual faz parte e provocando um verdadeiro “estrondo”, uma “queda” de energia, de desenvolvimento e uma quebra de possibilidades. É por isso que, como sucede com o tempo e uso de toda expressão, convém revisar o seu significado para decidir ou não a permanência do mesmo, e, se for o caso de não acharmos outra expressão melhor, pelo menos sermos conscientes que estamos usando-a com tantas limitações.

Perrenoud (2001) alerta para sermos conscientes da “tríplice fabricação do fracasso”: em primeiro lugar fabricando desigualdades na escolha dos currículos que minimiza a distância de um grupo de alunos com o objetivo final, maximizando a de outros; em segundo, agindo com indiferença às diferenças nos diversos auxílios que oferecemos a esses alunos; e em terceiro lugar, simplificando ou dramatizando as desigualdades em função do momento e modo de avaliação. O significativo valor dessa leitura do fracasso nos orienta em termos do âmbito escolar. Não quer dizer que estejamos ignorando a combinação das outras causas, mas nos focaliza dentro do contexto escolar para pensarmos espaços, tempos e modos de ação.

Como dizíamos no início, o fracasso escolar parece derivado das dificuldades de aprendizagem, pelo menos no senso comum. Por isto, talvez, seja oportuno, também, mergulhar no seu significado atual. Hoje, presenciamos um grande debate em torno das definições sobre as dificuldades de aprendizagem. Escolhendo algumas, desde que foi pronunciada pela primeira vez a expressão *learning disabilities*, temos:

A proposta por Samuel Kirk, em 6 de abril de 1963, no Congresso da *Association for Children with Learning Disabilities*, atualmente *Learning Disabilities Association of America*:

...um grupo de crianças que têm transtornos no desenvolvimento de habilidades para a interação social. Neste grupo eu não incluo as crianças que têm déficits sensoriais, tais como cegueira, surdez, porque temos métodos para conduzir e treinar surdos e cegos. Excluo, também, deste grupo as crianças que apresentam deficiência mental generalizada (Hammill, 1993, p. 296; Cf. TORGESEN, 1991, p. 14).

Essa definição foi a que cunhou a expressão de “dificuldades de aprendizagem”, célebre na bibliografia psicopedagógica, e constitui o início do reconhecimento dessa problemática referida fundamentalmente à aprendizagem escolar.

A primeira vez que as dificuldades de aprendizagem foram consideradas e amparadas pela força da lei, foi nos Estados Unidos, com a seguinte definição:

O termo '*dificuldade de aprendizagem específica*' quer dizer um transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos implicados na compreensão ou no uso da linguagem falada ou escrita, que pode se manifestar numa habilidade imperfeita para escutar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos. O termo não inclui condições tais como *handicaps* preceptivos, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento. O termo não inclui crianças que apresentam problemas de aprendizagem que são primariamente o resultado de déficits visuais, auditivos ou motores ou retardamento mental, ou alterações emocionais, ou desvantagens ambientais, culturais ou econômicas (United States Office of Education (USOE), 1977; Cf. GARCIA, 1998, p. 12).

Atualmente, a definição mais representativa do que hoje se entende no mundo sobre dificuldades de aprendizagem é a que foi proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*, em 1988, nos Estados Unidos:

Dificuldade de aprendizagem é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se serem devidos à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problemas nas condutas de auto-regulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprios, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacitantes (por exemplo, deficiência sensorial, retardamento mental, transtornos emocionais graves) ou como influências extrínsecas tais como as diferenças culturais, instrução inapropriada ou insuficiente), não são o resultado dessas condições ou influências (GARCIA, 1998, p. 31-32).

Essas definições foram produzidas nos Estados Unidos, cujas idiossincrasias e características de vida escolar são bem diferentes de nossa realidade latino-americana. Ao falar de dificuldades de aprendizagem, devemos perguntar-nos pelas dificuldades de ensino, pelas características econômicas, sociais e culturais do contexto do qual as crianças e fundamentalmente o sistema escolar fazem parte. A importância de poder definir as dificuldades de aprendizagem tem valor epistemológico e operacional. Embora de aparência muito técnica e seguindo os psicólogos cognitivistas chilenos, faremos uma distinção prévia, que nem sempre se faz na literatura norte-americana e européia. Trata-se de diferenciar os “problemas específicos de aprendizagem” dos “problemas gerais para aprender”. Mesmo sendo ela de caráter conceitual pode ser importante na hora de clarificar uma aproximação à situação de aprendizagem e encarar uma ação psicopedagógica. Os **problemas gerais de aprendizagem**:

manifestam-se de diversas formas e afetam o rendimento global da criança. Trata-se de um retardo geral de todo o processo de aprendizagem. Ou seja, o problema não aparece em algumas disciplinas só, mesmo quando pode apresentar algumas características mais definidas em alguns casos. Mostra-se como lentidão e desinteresse para a aprendizagem. Os alunos têm pouca atenção para os estímulos escolares e dificuldades para se concentrar na realização de determinadas tarefas ou lições. Dependem muito das características da escola, das metas e objetivos propostos pelos programas para cada curso e do nível de exigências. Características associadas são: inteligência limítrofe, retardo da linguagem, retardo perceptivo e retardo psicomotor. Predominam os grupos socioculturais baixos e há alta incidência de fracasso escolar nos primeiros anos básicos. São considerados alunos de aprendizagem *lenta* ou *limítrofe* e muitas vezes repetem cursos de forma reiterada, porque sua velocidade de aprendizagem os posiciona permanentemente em retardo frente a os seus colegas (BRAVO VALDIVIESO, 1995, p. 32-33).

Diferentemente, os **problemas específicos de aprendizagem:**

são as dificuldades para seguir um ritmo escolar normal, em crianças que não apresentam retardo mental, nem dificuldades sensoriais ou motoras graves (cegueira, surdez, paralisia cerebral, afasia, etc.), nem privação cultural, nem transtornos emocionais graves. Ou seja, o transtorno específico é próprio de uma criança com inteligência normal, que carece de alterações sensomotoras ou emocionais severas, mora num ambiente sociocultural, familiar e educacional satisfatório, mas não logra um nível de rendimento escolar normal para sua idade (BRAVO VALDIVIESO, 1995, p. 33-34).

Esses problemas específicos se manifestam nos diferentes níveis de aprendizagem como insuficiências nos processos de recepção, compreensão, retenção, expressão e criatividade da criança na aprendizagem escolar, em relação a sua idade mental, e em ausência de alterações sensoriais ou motoras graves.

A distinção entre problemas gerais e específicos de aprendizagem – ainda objeto de pesquisa – permite, por enquanto, pensar melhor as ações psicopedagógicas necessárias para um auxílio mais adequado às crianças com dificuldades de aprendizagem, atendendo às diferentes formas de ação dentro da ZPD individual e coletiva.

Refletindo sobre algumas funções psicopedagógicas na escola

Se pensarmos a função do psicopedagogo desde a perspectiva do fracasso escolar (evitá-lo, descobri-lo e combatê-lo), pela singularidade de seu lugar e objetos específicos, convém rever do que trata sua tarefa detalhadamente.

Segundo encontramos nas mais diversas fontes bibliográficas, em psicopedagogia distinguem-se, mais ou menos explícitas, quatro funções: prevenção, avaliação, diagnóstico e intervenção (VISCA, 1991; BOSSA e OLIVEIRA, 1994, 1997, 1998; PAÍN e ECHEVERRIA, 1997; SCOZ, 1998; BOSSA, 2000; WEISS, 2001; SOLÉ, 2001, dentre outros).

Essa reflexão é um convite, também, para renomear as funções psicopedagógicas, tentando personalizar uma linguagem cada vez mais psicopedagógica e, neste caso, correspondente à linguagem ainda histórico-cultural. Assim, se definirmos a ação psicopedagógica dentro da ZPD, podemos, então, propor outros nomes para as funções que aparecem, até hoje, fortemente impregnadas pelo vocabulário próprio das ciências médicas.

No caso da “prevenção psicopedagógica”, nós propomos substituir por **Antecipação da Aprendizagem ao Desenvolvimento (AAD)**. Quando Vigotski (1991) se pergunta pela relação de aprendizagem e desenvolvimento, agrupa as

posições existentes em três grupos: os que defendem que a aprendizagem segue sempre ao desenvolvimento (cujo principal representante constitui Piaget); os que identificam ambos os processos, ou seja, defendem que desenvolvimento é aprendizagem (dentre eles, James); e os que admitem que cada um possui sua própria identidade, embora defendam uma íntima interação, usando a metáfora de um objeto e sua sombra (Thurstone e de modo geral os gestálticos). Vigotski apresenta uma quarta posição, pela qual ambos os processos, embora ligados em dependência recíproca complexa e dinâmica, não se acompanham como um objeto e sua sombra, sendo primeira a aprendizagem, à qual segue o desenvolvimento: “...o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (p. 17).

A antecipação da aprendizagem ao desenvolvimento (AAD) tem a ver com o conhecimento do aluno, do professor e do sistema como um todo, antecipando a ação do psicopedagogo para evitar dificuldades nas diversas aprendizagens. Os elementos que não podem fugir do conhecimento psicopedagógico para fazer essa tarefa mais efetiva por ser altamente indicadores da qualidade da aprendizagem referem-se à motivação, nível da linguagem, maturidade emocional e social – tolerância à frustração, autonomia e autocontrole – (BRAVO VALDIVIESO, 1995), ao que poderíamos acrescentar enfaticamente a *capacidade criativa*. Como referíamos, esses não são indicadores de rendimento apenas dos alunos, mas também dos professores com os quais entram em interação.

Em relação à “avaliação psicopedagógica”, cuja expressão não tem um cunho estritamente médico, já que também falamos em avaliação escolar, econômica, de qualidade, etc., seguindo a lógica do conceito de ZPD, podemos pensar uma outra expressão que especifique, desde este campo, dito processo: **Aproximação ao Nível de Aprendizagem (ANA)**.

Para aproximarmos-nos ao nível de aprendizagem dos alunos, estamos pensando numa tarefa assistida e permanente. Tenta-se fazer uma aproximação que aponta para três níveis em relação a uma mesma habilidade ou tipo de tarefa: o que essa criança é capaz de fazer *de modo independente (1)*, *com ajuda (2)* e o que já *não consegue mesmo com ajuda (3)*. Trata-se de aspectos que nos orientam em relação à capacidade de resolver com independência diversas atividades, tais como coordenação motora, lateralidade, percepção visual, auditiva e sensações tácteis (inclusive de sensações térmicas, cinestésicas, etc.), coordenação perceptivo-motora, atenção e concentração, memória, pensamento e rendimento acadêmico e outras bem mais difíceis de aproximar, como a

motivação e automotivação, a capacidade de criar, a auto-estima, as habilidades psicolinguísticas, sociais e relacionais, mencionando apenas alguns aspectos da vida escolar. Aproximar-se desses três níveis de rendimento permitirá definir melhor o tipo de ações, estratégias e planos de trabalho no tempo imediato e mediato. Isto é, para o psicopedagogo, essa forma de aproximação ao nível de aprendizagem orienta e esclarece “o que fazer”, “como”, “quando”, com que “frequência” e “recursos”, dentre outros critérios que serão descobertos no próprio processo, conjuntamente com o professor e os alunos.

Para uma melhor aproximação à realidade e história de cada aluno, é essencial levar em consideração registros anteriores (escolares e de outros profissionais), assim como realizar diversas entrevistas com os pais, professores, tutores, etc. A leitura e metaleitura do/s caderno/s de classe, observar o jogo espontâneo e conduzido, os estilos e atitudes perante o brincar são indicadores essenciais para uma aproximação adequada.

Dentro dessa aproximação ao nível de aprendizagem, convém descartar aspectos orgânicos e fisiológicos que possam estar confundindo as necessidades ou problemas que o aluno apresenta. Uma apropriada orientação pelo psicopedagogo poderá evitar intervenções que desconheçam a unidade indissolúvel que todo ser humano é. Frequentemente, empreendem-se tarefas psicopedagógicas desnecessárias, ignorando o estado de saúde em geral. Aos consultórios psicopedagógicos chegam crianças que são tratadas por problemas de leitura e escrita não apresentando mais que algum pequeno déficit visual ou auditivo; outras tantas são mal-diagnosticadas como hiperativas pela constante movimentação, quando apenas padecem de vermes (altamente freqüente na idade infantil). É desejável evitar longos tratamentos psicopedagógicos ou psicológicos que desconhecem o que o corpo fala, evitando iatrogenias, isto é, produzindo “doenças” onde não há. Quem recebe um diagnóstico de hiperatividade, mesmo não sendo, acabará se tornando um hiperativo rotulado com todas as características que sua cultura e sociedade construíram em torno dele.

Seguindo o nosso pressuposto da existência de uma zona de desenvolvimento proximal social, o psicopedagogo deve também se aproximar às dificuldades de ensino que uma instituição e/ou o professor apresentam, sem descuidar das particularidades de estilos de aprendizagem desses grupos específicos de alunos, do tipo de relações que se estabelecem, das lideranças e conflitos, dos interesses, necessidades e desejos predominantes. As dificuldades de ensino muitas vezes são esquecidas no esquema de ANA e, infelizmente, elas produzem uma alta porcentagem dos denominados problemas gerais de aprendizagem.

É necessário ter presente que ANA é uma das funções que resulta mais comprometida pelos limites de tempo, espaço, de capacidade de quem faz a aproximação ao nível de aprendizagem, lembrando que toda análise é, em si mesma, redutiva.

O chamado “diagnóstico psicopedagógico” gostaríamos de renomear como **Definição da Situação - real/potencial - de Aprendizagem (DSA).**

A definição da situação – real/potencial – de aprendizagem (DSA) constitui um indicador empírico que nos oferece uma relativa aproximação ao desempenho independente e com auxílio do aluno em diferentes atividades, pressupondo um critério flexível e aberto do profissional. Vigotski já percebia isto claramente:

A ZPD provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a ZPD permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (1998, p. 113).

O diagnóstico, que é sinônimo de rotulação, se distorce na sua função específica, termina contrapondo o que motiva a realização do mesmo: dar auxílio ao aluno para que seja autônomo. Essa definição da situação real/potencial de aprendizagem significa uma descrição das características de aprendizagem de um ser humano em uma situação, lugar, tempo e cultura determinados, a fim de achar indicadores de suas necessidades específicas para atingir uma aprendizagem significativa. Os alunos com necessidades educacionais especiais são apenas variantes, às vezes extremas, de um contínuo de diferenças, que, assistidas pelo psicopedagogo, podem otimizar as ações do professor. Toda DSA deve incluir a análise e a síntese dos diversos recursos utilizados na *aproximação ao nível de aprendizagem (ANA)* para realizar uma efetiva aproximação ao nível de dificuldades geral e específico que considere as condições contextuais e o caráter de processo permanente. A DSA atua com um valor teleológico, pois indicará o caminho a seguir, o que fazer, quando e onde começar, daí sua pertinência e valor.

A expressão “intervenção psicopedagógica”, gostaríamos de substituí-la pela **Ação Psicopedagógica Clínica ou Institucional (AP / C-I).**

Nessa função pode-se criticar, talvez, uma legítima contradição. Estamos mudando os conceitos para personalizar uma linguagem, um campo do saber e da prática profissional, e ainda reservamos a expressão “clínica”? Consideramos que este trabalho de renovar os conceitos é apenas uma tentativa inicial que espera ser criticada e superada, num esforço coletivo de personalizar um espaço do saber e do fazer psicopedagógico. Entretanto, existe a possibilidade de nós ainda acharmos um conceito que possa substituir a clínica, que até agora não resulta fácil de precisar. Mantemos neste texto a expressão “clínica”, para diferenciá-la do trabalho psicopedagógico nas “instituições”, por aquele caráter individual ou de pequeno grupo que tem lugar no âmbito privado, ainda chamado de “consultório psicopedagógico”, que, por sua vez, produz a imensa dificuldade ao chamar as crianças, adolescentes ou adultos de “pacientes”, ou “alunos”, ou, pior ainda, “clientes”. Estimamos que não são nem uma nem outra coisa. Mas a tarefa de encontrar nomes específicos para os membros dessa relação e o respectivo local nós deixaremos, ainda, para um outro momento.

Os estilos de Ação Psicopedagógica Institucional (API) podem ser muito diversos. O tempo/ação do psicopedagogo na escola deve ser otimizado, evitando, em primeiro lugar confundir sua função orientadora e de trabalho coletivo com a função clínica dentro da instituição escolar. É freqüente encontrar essa demanda na expectativa de autoridades escolares e inclusive dos próprios pais e alunos. De modo geral, isto não é conveniente, nem viável na prática concreta.

Preferivelmente, o psicopedagogo necessita, para ser eficiente numa instituição, trabalhar em harmonia e diálogo com as autoridades que definem rumos, estratégias e projetos para a escola como um todo. Desse entendimento partem estratégias de ação mais específicas que podem articular-se com coordenadores, orientadores e professores em tarefas concretas que favoreçam a antecipação das aprendizagens ao desenvolvimento infantil.

Um outro alvo de ação está constituído pelo grupo de pais dos alunos, para interiorizá-los das características de aprendizagem desses alunos, seus filhos, tentando esclarecer os critérios de ensino definidos pela escola no seu projeto político-pedagógico. Por exemplo, uma tarefa valiosa da psicopedagogia institucional é o fato de alertar pais e professores sobre o abuso da utilização habitual do falso binômio “prêmio/castigo”, característico da relação família-escola. É importante combater critérios que só parabenizam o sucesso em detrimento do erro. Envolver os pais na valorização do erro constitui uma possibilidade de aprendizagem que se insere em campos cada vez mais amplos da ZPD na comunidade pedagógica. Nesse sentido também, o psicopedagogo

pode destacar para os pais um leque amplo de atividades escolares, valorizando as artes, esportes, lazer, atividades sociais na rotina escolar, descentrando ao mesmo tempo, a focalização do rendimento acadêmico.

A função de reconhecer as competências do professor constitui uma outra tarefa para a psicopedagogia institucional. Os professores com atitude aberta à formação permanente quase sempre conseguem atender às necessidades educativas das crianças na situação de ensino regular. Muitas vezes, falta apenas um pouco de confiança e uma orientação específica. De modo geral, quando um projeto de psicopedagogia institucional aglutina esforços num mesmo sentido, os encaminhamentos de crianças a profissionais especializados em psicopedagogia são mínimos, pelo caráter específico das dificuldades de aprendizagem (dislexia, discalculia, disgrafia, etc.), que requerem metodologias não correntes de ensino. Entrevistas periódicas com pais, professores, outros profissionais que fazem o acompanhamento de crianças com necessidades educativas especiais são atividades que o psicopedagogo facilita, coordenando e articulando o trabalho institucional.

Se o professor achar conveniente, o psicopedagogo poderá acompanhar o planejamento das atividades, projetos, algumas aulas, e a leitura de cadernos, etc., garantindo espaços para o desenvolvimento da criatividade (de professores e alunos), convidando o professor a descobrir novas relações dessa ZPD individual e social, numa luta constante contra a inercial indiferença às diferenças (PERRENOUD, 2000).

Toda ação psicopedagógica – dentro de qualquer uma de suas possíveis funções – tem de preservar em qualquer circunstância a auto-estima dos interessados. Trate-se na relação com crianças, adolescentes ou adultos, qualquer sugestão, proposta ou indicação deverá considerar e ouvir o outro, garantindo sua integridade acima de tudo. O psicopedagogo pode facilitar a reflexão conjunta para pensar modos de “transformar os limites em possibilidades”, preservando sempre o respeito. Sua função é válida, desde que sirva de orientação e melhor aproveitamento das funções dos diversos membros da comunidade escolar, favorecendo a participação de todos.

Repensando a contribuição da psicopedagogia na escola e o fracasso escolar

A psicopedagogia, segundo analisamos, tem diversas frentes pelas quais se aproximar da escola para evitar e erradicar o fracasso. Sua contribuição depende da qualidade da interação e do diálogo com os membros da instituição educativa.

Talvez os efeitos mais desejados pelos centros escolares e pelos pais perante a presença do psicopedagogo na escola sejam: evitar os problemas de aprendizagem, reduzir a repetência e a evasão escolar. Em outras palavras, podemos pressupor que um adequado desempenho profissional, num contexto favorável, que se posicione nas diversas ZPD (individual e social) para auxiliar o trabalho de professores e alunos, seja uma forma eficiente de impedir o “fracasso escolar”.

Esse e outros efeitos podem ser facilitados pela ação da psicopedagogia na escola, mas consideramos que sua função principal consiste em estar alerta para canalizar os esforços numa aprendizagem criativa e constitutiva da subjetividade individual e social (REY, 1997) na comunidade escolar, contribuindo, assim, com a permanente renovação da cultura. Porém, isso não significa que nós adotemos uma postura comum de ingenuidade psicopedagógica de crer saber, ou conhecer a chave de como um ser humano deve viver ou ser.

Os saberes psicopedagógicos implicam em uma certeza natural do agir humano, e os seus manuais e livros fazem, às vezes, uma espécie de *vademecum* da ação adulta (LAJONQUIÈRE, 1999). Existe no senso comum a ilusão psicopedagógica de ter uma função de intervenção que viria a complementar aquilo que se supõe já estar na criança em estado virginal, ou seja, reduz a educação a um processo de estimulação de capacidades inatas num espaço e tempo adequados. A psicopedagogia como ciência possuiria tal poder sobre as coisas cotidianas, os critérios psicológicos da formação do ser humano, que poderia se arrogar o conhecimento acerca de “como aprender”, de “como ensinar”, ou até de “como viver”. Tanto as escolas mais paternalistas como aquelas mais autoritárias, todas elas se atribuem o *status quo* do “certo e do errado”. Se a “verdade” sobre as questões psicopedagógicas está ligada às relações de poder que as produzem e mantêm, a psicopedagogia poderá vir a ser um desafio em termos de conseguir “separar o poder da verdade das formas de hegemonia” nas quais se produz (FOUCAULT, 1980, p. 189). Transformar as situações de aprendizagem para favorecer o permanente aprender a aprender constitui um estar alerta para não continuar repetindo mecanismos de vigilância e controle disfarçados em elegantes e até gentis discursos proferidos em consultórios e gabinetes psicopedagógicos.

Conceber a contribuição da psicopedagogia como uma missão messiânica e solução infalível contra o fracasso escolar seria tão nefasto quanto desconsiderar suas possibilidades e reais aportes articulados com o coletivo da comunidade educativa, numa tarefa conjunta e consciente das suas forças e limites.

Referências

- BOSSA, N. A. *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOSSA, N. A.; OLIVEIRA, V. B. (Orgs.). *Avaliação psicopedagógica do adolescente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRAVO VALDIVIESO, L. *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago: Universitaria, 1995.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A. (Eds.). *Mediated learning experience: theoretical, psychosocial, and learning implications*. Tel Aviv and London: Freund, 1991.
- FOUCAULT, M. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1980.
- GARCÍA, J. N. *Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LAJONQUIÈRE, L. *Infância e ilusão psicopedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- OROFINO TELES, A. M.; ZANELLO DE LOYOLA, V. M. *A subjetividade social na escola*. Brasília: Paralelo 15, 1999.
- PAÍN, S.; ECHEVERRÍA, H. *Psicopedagogia operativa*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- REY, F. G. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Havana: Pueblo y Educación, 1997.
- SCOZ, B. *Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SOLÉ, I. *Orientação educacional e intervenção psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- TORGESSEN, J. K. Learning disabilities: historical and conceptual issues. In: WONG, B. Y. L. (Ed.). *Learning about learning disabilities*. San Diego, CA: Academic Press, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
VISCA, J. *Psicopedagogia: novas contribuições*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Résumé

Psychopédagogie et l'échec scolaire

Cette étude vise analyser la relation qui existe entre la psychopédagogie et l'échec scolaire, en mettant l'emphase sur les possibilités d'action de celle-ci pour éviter le manque de succès à l'école. Depuis l'approche historique-culturelle, on approfondit le concept de zone de développement proximal en tentant d'expliquer l'espace de l'action intersubjective qui caractérise la tâche psychopédagogique qui va au delà de la dualité professeur/"élève", pour se constituer en un espace d'intersubjectivité sociale professeur/"élève". Dans cette ligne, on revoit l'objet d'étude de la psychopédagogie, fait référence à un bref historique des difficultés d'apprentissage, propose de nouveaux termes pour les fonctions psychopédagogiques en définissant son champs d'action et les effets possibles dans l'école tout en valorisant l'espace des besoins éducationnels spéciaux.

Mots clefs : Psychopédagogie. Echec scolaire. Zone de développement proximal. Fonctions psychopédagogiques. Intersubjectivité. Besoins éducationnels spéciaux.

Recebido: 16.09.2002
Aceito: 21.12.2002

