DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO DOS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM: QUESTIONAMENTO E REFLEXÕES DA ABORDAGEM DE SARA PAÍN

Thomaz Décio Abdalla Siqueira
Nelzo Ronaldo de Paula Cabral Marques Junior
Kemel José Fonseca Barbosa

RESUMO:

A psicopedagogia estuda o processo de aprendizagem e suas dificuldades e apresenta um caráter preventivo. Nasceu com o intuito de resolver e compreender os problemas de aprendizagem que se apresentavam inicialmente no âmbito escolar. Assim, a psicopedagogia visa identificar, analisar, planejar e intervir nos problemas que se apresentam no processo de aprendizagem. Sara Paín ¹ (Buenos Aires, 1931) é uma psicóloga argentina. Doutora em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires e em Psicologia pelo Instituto de Epistemologia Genética de Genebra. Sara Paín ofereceu à psicopedagogia uma visão da pluricausalidade de fatores que envolvem o processo de aprendizagem, facilitando assim, a compreensão dos motivos de alguns problemas na aprendizagem. O psicopedagogo é visto então, como um profissional responsável por sanar todos os problemas de aprendizagem que se apresentam em nossas crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Aprendizagem Humana; Psicopedagogia: Aprendizagem; Ensinantes.

A aprendizagem humana é determinada pela interação entre o indivíduo e o meio, da qual participam os aspectos biológicos, psicológicos e sociais. No aspecto biológico o sujeito apresenta várias características que ajudam ou não no desenvolvimento de seus conhecimentos. Já o aspecto psicológico e social é consequência da história individual, de interações com o meio em que vive e com a família, o que influenciará as experiências futuras, como, por exemplo, o conceito de si próprio, insegurança, interações sociais, etc.

O processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação.

A partir desta linha de pensamento, atribui-se à educação quatro funções interdependentes. São elas:

- a. Função mantenedora da educação: a continuidade da espécie humana ocorre através da aprendizagem de normas que regem a ação possível;
- b. Função socializadora da educação: o indivíduo como ser social, como parte do grupo quando se submete ao mesmo conjunto de normas;
- c. Função repressora da educação: instrumento de controle que tem por objetivo conservar e reproduzir as limitações que o poder destina a cada classe ou grupo social, segundo o seu papel socioeconômico. Não é reconhecida como repressora na medida em que, através dela, o sujeito torna-se depositário de um conjunto de normas que passa a assumir como sendo sua própria ideologia;
- d. Função transformadora da educação: revelação, por parte de grupos, de formas peculiares de expressão revolucionária a partir de mobilizações primariamente emotivas advindas das contradições do sistema.

Em resumo, em função do caráter complexo da função educativa, a aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora.

O alcance da psicologia é delimitado aos fatores que determinam o não-aprender no sujeito e pela significação que a atividade cognitiva tem para ele; desta forma a intervenção psicopedagógica volta-se para a descoberta da articulação que justifica o sintoma e também para a construção das condições para que o sujeito possa situar-se num lugar tal que o comportamento patológico se torne dispensável.

A aprendizagem é constituinte de um efeito e, neste âmbito, trata-se de uma articulação de esquemas dividida em 04 dimensões:

1. A dimensão biológica do processo de aprendizagem: dividida em três tipos de conhecimento, a saber, o das formas hereditárias programadas junto ao conteúdo informativo relacionado ao meio de atuação do indivíduo, o das formas lógico-matemáticas que se constroem progressivamente segundo os estádio de equilibração crescente e por coordenação progressiva das ações que se cumprem com os objetos, e o das formas adquiridas em função da experiência, que fornecem ao sujeito informação sobre o objeto e suas propriedades;

2. A dimensão cognitiva do processo de aprendizagem: diferenciada em três tipos, a saber, aquela na qual o sujeito adquire nova conduta baseada no ensaio e erro, a segunda baseada na experiência como função de confirmação ou correção das hipóteses (mecanismos de antecipação e retroação capazes de corrigir a aplicação do esquema e promover a acomodação necessária), e por último a aprendizagem estrutural, vinculada ao nascimento das estruturas lógicas do pensamento, através das quais é possível organizar uma realidade inteligível cada vez mais equilibrada;
3. A dimensão social do processo de aprendizagem: compreende todos os comportamentos dedicados à transmissão da cultura exercitando, assumindo e incorporando uma cultura particular;
4. O processo de aprendizagem como função do eu (yo): o ego como estrutura que tem por objetivo estabelecer contato entre a realidade psíquica e a realidade externa.

Com relação às condições externas, é comum a criança com problema de aprendizagem apresentar algum déficit real do meio devido à confusão dos estímulos, à falta de ritmo ou à velocidade com que são brindados ou à pobreza ou carência dos mesmos e, em seu tratamento, se vê rapidamente favorecida mediante um material discriminado com clareza, fácil de manipular, diretamente associado à instrução de trabalho e de acordo com um ritmo apropriado para cada aquisição.

As condições internas da aprendizagem fazem referência a três planos estreitamente inter-relacionados. O primeiro é o corpo como infraestrutura neurofisiológica ou organismo que favorece ou atrasa os processos cognitivos e que é mediador da ação. O segundo refere-se à condição cognitiva da aprendizagem, ou seja, à presença de estruturas capazes de organizar os estímulos do conhecimento. E por fim, o terceiro plano se refere às condições internas da aprendizagem que estão ligadas à dinâmica de comportamento.

Podemos resumir a definição de? condições externas? como aquelas que definem o campo do estímulo e? condições internas? as que definem o sujeito. Ambas podem ser estudadas em seu aspecto dinâmico, como processos, e em seu aspecto estrutural como sistemas de forma que, a combinatória de tais condições nos leva a uma definição operacional da aprendizagem, pois determina as variáveis de sua ocorrência.

O problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma, um sinal de descompensação. Assim, o seu diagnóstico está constituído pelo seu significado.

Os fatores fundamentais a serem levados em consideração no diagnóstico de um problema de aprendizagem são:

1. Fatores orgânicos: integridade anatômica e de funcionamento dos órgãos, funcionamento glandular, alimentação e condições de abrigo e conforto entre outros fatores;
2. Fatores específicos: refere-se a certos tipos de transtornos na área de adequação perceptivo-motora, em especial aqueles que aparecem no nível da aprendizagem da linguagem, sua articulação e sua letra-escrita, e se manifestam numa série de perturbações (exaltação da sequência percebida);
3. Fatores psicógenos: problema da aprendizagem pode surgir como uma reação neurótica à interdição da satisfação, seja pelo afastamento da realidade e pela excessiva satisfação na fantasia, seja pela fixação com a parada de crescimento na criança;
4. Fatores ambientais: refere-se ao meio ambiente material do indivíduo, às possibilidades reais que o meio lhe fornece, à quantidade, à qualidade, frequência e abundância dos estímulos que constituem seu campo de aprendizagem habitual.

Problemas no comportamento autorreguladores, na percepção e integração social podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem (D.A), mas não consiste por si uma dificuldade de aprendizagem.

Embora as dificuldades possam ocorrer concomitantemente com outras condições de capacidades, privação sensorial, deficiência mental, perturbação emocional ou com influência extrínseca (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), adoecimento, hospitalização elas não estão condicionadas a estas situações. No entanto, de acordo com Paín (1983, p. 95) alguns problemas específicos de aprendizagem não são resultados de: falta de capacidades intelectuais, déficits sensoriais primários, privação cultural, falta de continuidade na assistência à aulas ou problemas emocionais.

Entretanto estas condições podem acompanhar desencadear ou agravar um problema nas áreas de aprendizagem. Existem fatores próprios ao ambiente, ao meio social, cultural, emocional, orgânicos e específicos que intervêm para o surgimento de um baixo rendimento escolar.

Uma criança que apresenta dificuldades de aprendizagem e não consegue aprender com os métodos com os quais a maioria das crianças aprende apesar de ter bases intelectuais apropriadas para aprendizagem, necessita de apoio mais diretivo, seja da família, dos professores ou de um psicopedagogo para sanar tais dificuldades. Alguns fatores podem alterar a condição de aprendizagem, seja da criança, do adolescente, jovem ou adulto.

BREVE RELATO (CONCLUSÕES)

Segundo Sara Paín (1986), as modalidades de aprendizagem do indivíduo, por sua vez, dependem das modalidades de inteligência.

O estudo dessas modalidades vem da análise realizada por Piaget acerca do movimento de acomodação e do movimento de assimilação que o sujeito realiza, para adquirir as primeiras aprendizagens assistemáticas, e que caminharão com ele até chegar às aprendizagens sistemáticas, cujos aspectos positivos e negativos dependerão da maneira como as relações vinculares permeiam esse processo.

Sara Paín (1986) considera que os referidos movimentos piagetianos, quando perpassados por vínculos negativos, desenvolvem uma forma de aprender caracterizada pelo que a autora chama de hiper e/ou hipoacomodação, ou hiper e/ou hipoassimilação, que construirão, no sujeito, modalidades de inteligência patógena. Para a autora, essas diferentes modalidades são caracterizadas da seguinte maneira:

a) hipoassimilação, processo no qual os esquemas de objeto continuam empobrecidos, não permitindo ao sujeito a capacidade de coordenar esses esquemas de objetos;

b) hiper assimilação, processo no qual há uma internalização prematura dos esquemas de objeto, em que impera o lúdico, não se permitem antecipações e o pensamento é desrealizado negativamente; c) hipoacomodação, quando não houve respeito pelo ritmo da criança, impedindo-a de repetir tantas vezes quantas necessárias uma mesma experiência;

d) hiperacomodação, processo no qual a imitação predomina, não permitindo que a criança faça uso de suas experiências anteriores.

Sobre essas modalidades patógenas da inteligência, Fernández afirma: “a análise da modalidade de inteligência, em seu operar, permite-nos chegar a certas conclusões sobre a modalidade de aprendizagem e a estabelecer correlações com determinadas patologias. Dessa maneira pode ser útil para realizar diagnósticos diferenciais (sintoma–inibição–problema de aprendizagem reativa– oligofrenia–oligotimia)” (FERNÁNDEZ, 1991, p. 110 e FERNÁNDEZ, 2001, p. 84).

Para Alicia Fernández (2001, p. 26) o fracasso escolar afeta o sujeito em sua totalidade, que sofre com a subestimação sentida ao não corresponder às expectativas de seus pais e professores, refletindo na sua identidade e inibindo o pensamento cognitivo do aluno. Tal inibição, por sua vez, procede ao sintoma de não querer aprender, porém não necessariamente acontece em todos os casos. Esta inibição não altera o pensar, ou seja, não é uma doença patológica, e sim, uma hesitação quanto à aprendizagem. O aluno evita pensar, pois se sente frustrado, ou fracassado, para tal tarefa.

Sara Paín (1982) que diz respeito à marginalização do aluno que possui um histórico de dificuldades nas aprendizagens. A resposta do meio ao sujeito que não aprende é uma imagem sumamente desvalorizada de si mesmo. A sociedade e a instituição não se encarregam desse problema, e o paciente fica marginalizado. Embora, algumas vezes, esse seja o efeito buscado, inconscientemente, a imagem que provoca redonda de modo dialético na deterioração do sujeito. (apud FERNÁNDEZ, 2001)

Há um outro aspecto que o psicopedagogo deverá considerar: o processo ensino–aprendizagem é sempre um caminho de duas mãos. Dessa forma, uma modalidade de ensino é construída da modalidade de aprendizagem, podendo-se assim supor que a não-aprendizagem do aluno pode caracterizar-se por uma modalidade de ensino patogênico do professor. As modalidades de aprendizagem que interferem nesse processo dizem respeito não exclusivamente ao aprendente, mas também ao aprendizado (o sujeito). Isso nos leva a refletir sobre nossa própria modalidade de aprendizagem e, dessa forma, podemos compreender que significado um processo de avaliação pode ter para nós, educadores.

Dando continuidade à análise sobre uma avaliação psicopedagógica que não se baseia no que a criança está sem condições de fazer sozinha, agora, mas no que ela é capaz

de fazer com a ajuda de um mediador, discorreremos sobre a teoria da modificabilidade cognitiva estrutural.

Para entender o que Feuerstein chama de modificabilidade cognitiva estrutural, faz-se necessário compreender os termos que o autor utiliza em sua teoria. Abriremos um parêntese para explicar tais termos.

Feuerstein considera a modificabilidade não apenas como conceito de mudança. Para ele, implica a capacidade ou possibilidade de ser modificado. Nessa concepção, significa rever o conceito de inteligência, tomando como pressuposto as variáveis do rendimento do indivíduo numa situação de teste e em outras situações.

Feuerstein percebe que, numa situação formal de teste, o indivíduo pode apresentar um retardo, que não ocorreria numa situação cotidiana, social ou escolar. Mostra que, nessas situações, o rendimento do indivíduo é maior. Por isso seu conceito de inteligência é a propensão ou potencial para mudança, para adaptar-se a novas situações, aprender o que é desconhecido com um mínimo custo ou dispêndio de energia.

A modificabilidade refere-se à vida mental e aos aspectos internos, cognitivos, que, para ele, não são predizíveis e regulares. O conceito de modificabilidade conduz a uma visão dinâmica, considerando os aspectos interacionais vygotksyanos do funcionamento intelectual.

Por que cognitiva? Para Feuerstein, a cognição não é o único aspecto modificável do ser humano, nem o único que influi no comportamento. Ele ressalta a importância da cognição, afirmando que a aptidão para pensar tem um papel central no processo de modificabilidade e adaptação do indivíduo. Considera a cognição o ponto de partida que irá refletir nos aspectos emocionais e motivacionais. Isso porque:

A - O campo cognitivo é muito estruturado e mais fácil de analisar de forma sistemática;

B) Os casos de inadaptação social e escolar têm relação com aspectos do pensamento e do afeto;

C) O indivíduo, ao se sentir invadido em sua individualidade, resiste a uma intervenção;

D) A carência de linguagem rica e precisa não permite a tradução dos sentimentos e emoções do indivíduo.

A privação cultural funciona, muitas vezes, através do processo de exclusão, duplamente qualificado: a exclusão cultural e a exclusão de participação na comunidade.

Estas duas formas de exclusão talvez sejam o que melhor permite entender o desenvolvimento humano e por sua vez, compreender o que Feuerstein quis dizer com o conceito de “privação cultural”. Para Feuerstein (1997, p. 17) a “privação cultural” é definida como “um estado de reduzida modificabilidade cognitiva de um indivíduo, em resposta à exposição direta às fontes da informação”.

O conceito, em Feuerstein (1997), de privação cultural, base para a explicação da baixa modificabilidade cognitiva, não tem uma única origem e nem se atribui apenas a fatores econômicos.

Para Piaget (1954), as atividades da inteligência e a afetividade são indissociáveis pode envolver duas significações bastante diferentes: a) num primeiro sentido, pode-se querer dizer, com essa afirmação, que a afetividade intervém nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que ela é causa de aceleração ou de atraso no desenvolvimento intelectual, mas que ela não poderia modificar as estruturas da inteligência enquanto tais; b) num segundo sentido, pode-se querer afirmar, ao contrário, que a afetividade intervém nas estruturas da inteligência, que ela é fonte de conhecimento e de operações cognitivas originais.

Em 1954 Piaget cita a primeira interpretação, afirmando que a afetividade desempenha um papel de fonte energética da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas. Para ele, a afetividade não engendra, ela própria, estruturas cognitivas e nem modifica as estruturas no funcionamento nas quais ela intervém.

Estabelecendo uma distinção entre funções cognitivas e funções afetivas, Piaget afirma que essas duas funções têm natureza diferente, embora elas permaneçam indissociáveis na conduta concreta do indivíduo. As funções cognitivas, para Piaget, vão da percepção e das funções sensorio-motoras até a inteligência abstrata, com as operações formais, e as funções afetivas compreenderiam os sentimentos de satisfação-insatisfação, sentimentos estéticos, a vontade, o interesse etc.

Piaget resume sua tese nas seguintes proposições:

a) a afetividade trabalha incessantemente no funcionamento do pensamento, mas não cria novas estruturas;

b) pode-se dizer que a energética da conduta tem a ver com a afetividade, enquanto as estruturas têm a ver com as funções cognitivas. Segundo o autor, a distinção entre estrutura e energética mostra bem que inteligência e afetividade são constantemente indissociáveis na conduta concreta do indivíduo, embora devamos considerá-las como sendo de natureza diferente (PIAGET, 1954).

Logo, do ponto de vista piagetiano, é importante ressaltar que, se não existe estrutura cognitiva sem energética, isto é, sem afetividade, e, reciprocamente, se a toda nova estrutura deve corresponder uma nova forma de regulação energética, a cada nível de conduta afetiva deve corresponder, igualmente, um certo tipo de estrutura cognitiva.

Piaget nos remete, no entanto, que diversos autores sustentaram posição contrária à sua, entre os quais Henri Wallon, no que concerne às relações entre a inteligência e a afetividade.

CONCLUSÃO:

Os ideais e a obra de Feuerstein (2014, p.79), embora em área e tempo distintos, de Sara Paín e Jean Piaget. Sua postura inquisitiva e crítica em relação às teorias tradicionais, aliadas à sua visão do caráter central das potencialidades do ser humano no processo educativo, influenciaram-no a desenvolver, após muito estudo e prática no âmbito da educação.

Uma teoria que pressupõe a condição equânime de todo o ser humano de desenvolver-se intelectual, emotiva e socialmente, a despeito de suas restrições ambientais e biológicas, desde que haja a intervenção, consciente e planejada, de um mediador qualificado intelectual, social e afetivamente. Feuerstein, talvez o teórico mais ligado aos princípios cristãos –embora judeu –transfere à sua Teoria a crença de que todas as pessoas são modificáveis. Explicitar e compreender a relação da teoria com a prática educacional é a base do trabalho na educação formal.

Para Feuerstein (2014, p.61) a aprendizagem pelas vias da mediação, deve ser compreendida diferentemente da aprendizagem pela exposição direta do sujeito ao objeto ou estímulo. Dessa forma, há a necessidade da intervenção de um mediador humano, que para ele é um sujeito cuja ação mediadora é intencional e não-ingênuo. Ele se interpõe

entre o sujeito (mediado/aprendiz) e o mundo (no sentido amplo – conteúdo, estímulo, objeto, etc.), conduzindo a reflexão e interação tendo em vista a introdução de pré-requisitos ou recursos cognitivos (da dimensão do pensar) que potencializarão progressivamente a capacidade de aprendizagem deste sujeito (ensinante).

Enfim, O meio educacional é rico em teorias, métodos, estratégias, artigos, pesquisas e bibliografias que indicam algumas alternativas para um processo educativo mais eficiente. Destacamos aqui a Teoria da Sara Paín e também Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo das crianças é, inicialmente, determinado por processos biológicos e quando, subsequentemente, por interações sociais com adultos, que iniciam e mediam, pelas interações sociais, o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Na perspectiva de Sara

Paín (1985), a aprendizagem depende da articulação de fatores internos e externos ao sujeito. Os fatores internos referem-se ao funcionamento do corpo, do organismo, do desejo, das estruturas cognitivas e da dinâmica do comportamento. Os fatores externos são aqueles que dependem das condições do meio que circunda o indivíduo. Por apresentarem uma concepção mais complexa do ser humano, estes autores tiveram o mérito de oferecer à psicopedagogia uma visão da pluricausalidade de fatores que envolvem o processo de aprendizagem e os problemas dele decorrentes, o que evidencia a necessidade de um conhecimento multidisciplinar na ação psicopedagógica.

A teoria da psicologia genética, de Jean Piaget, aborda a construção da aprendizagem em estruturas cognitivas, na qual os conceitos são construídos pelo indivíduo para compreender e responder às experiências que decorrem do meio em que vive. Piaget dividiu o desenvolvimento humano em quatro estágios vividos de acordo com cada sujeito. São eles: sensório motor (até os dois anos de idade) no qual a criança busca adquirir controle motor e aprender sobre os objetos físicos que a rodeia; simbólico ou pré-operatório (de dois a oito anos) no qual a criança busca habilidade verbal; operatório concreto (de sete/ oito anos a onze/ doze anos) no qual a criança lida com conceitos abstratos, números e relacionamentos; operatório formal (de doze a catorze/ quinze anos) no qual a criança começa a ter raciocínio lógico e sistemático.

Já Fernández (1991) ressalta no contexto da aprendizagem uma questão interessante sobre os testes e a clínica. Em seu livro “A inteligência Aprisionada” a autora ressalta o cuidado que devemos ter com os exames objetivos, que estabelecem medida. Também salienta a precaução em usar testes que o psicopedagogo não conheça, não sabe para quais objetivos ele foi criado. É preciso discernimento e responsabilidade na escolha do método a ser utilizado. Sensibilidade e cautela na interpretação de seus resultados. Enfim, é necessário a participação de todos os envolvidos no processo de aprendizagem e lembrar-se que o método é um meio e não um fim em si mesmo.

REFERÊNCIAS:

FERNANDEZ, Alicia. (1991). *A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Medicas.

_____. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes com famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 23 – 62.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. Mediated learning experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications. London: Freund, 1994.

PAIN, Sara. Instrumental enrichment. Baltimore, Md.: University Park Press, 1980.

_____. **Dificuldades de Aprendizagem**. Editora Waac. 1983.

_____. *A Função da ignorância - estruturas inconscientes do pensamento*. Vol. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991a.

_____. *A função da ignorância - a gênese do inconsciente*. Vol. 2, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991b.

_____. Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural. In: Es modificable la inteligencia? Madrid: Editora Bruno, 1997.

_____. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIAGET, J. (1954). *Les relations entre l’Affectivité et intelligence dans le développement de L’Enfant*. Paris: Les Cours de Sorbonne, Centre de Documentation Universitaire, 1954.

_____. *Biología y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI, 1969.

_____. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

VYGOTSKY. Lev Semionovich. A formação Social da Mente. Tradução José Cipolla Neto. 4ª Ed. São Paulo – S.P. Livraria Martins Fontes, 1991.

O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

Sandra Maria Cavalcanti Rebel

O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO

A qualidade do diagnóstico psicopedagógico dependerá da competência, da habilidade e da sensibilidade do psicopedagogo ao se articular com o seu paciente, com a família, com a escola e outros profissionais. É importante destacar que a investigação sobre o aprender requer uma pesquisa acurada sobre a história de vida do paciente. O psicopedagogo deve se utilizar de uma escuta clínica, valorizando a singularidade do sujeito e desenvolvendo sua autonomia de pensamento. O objetivo principal deste trabalho é promover a análise dos fatores que devem ser considerados para a qualidade do diagnóstico psicopedagógico. Outros objetivos, mais específicos, perpassam o texto, como: definir o objetivo do diagnóstico psicopedagógico, explicar como ocorre o processo do diagnóstico psicopedagógico, descrever os fatores que influenciam no diagnóstico psicopedagógico. Foi observado, ao longo do estudo, que nenhum fator deve se sobrepor a outro durante o diagnóstico psicopedagógico.

Palavras-chave: Diagnóstico. Psicopedagogo. Escuta clínica. Investigação.

INTRODUÇÃO

O “Diagnóstico Psicopedagógico” é um estudo voltado para a relação que o sujeito tem com o aprender, procurando entender os motivos que o leva a não aprender ou a apresentar dificuldades no processo de aprendizagem. Durante o diagnóstico, ocorre uma investigação sobre o modo de pensar, sobre o que pode estar oculto na criança ou no jovem com dificuldades no processo de aprendizagem. Esse processo requer sensibilidade e competência do psicopedagogo. Ele deve saber realizar a escuta clínica, ou seja, buscar a compreensão do sentido que o indivíduo atribui ao aprender, as dificuldades que vivencia neste processo e as razões que influenciam ou determinam a não aprendizagem.

Torna-se preocupante os efeitos nocivos de uma ação diagnóstica realizada sem os devidos cuidados, não considerando a história de vida do sujeito do aprender. A clínica psicopedagógica é o espaço que possibilita tal atendimento mais individualizado.

A pesquisa dos elementos que podem intervir na qualidade do diagnóstico psicopedagógico é relevante para o campo da Psicopedagogia, pois possibilita ao profissional a compreensão dos fatores que influenciam na aprendizagem tornando-o

mais capacitado e seguro para refletir sobre a elaboração do um diagnóstico, levando em conta o sujeito aprendente como ativo, criativo e autônomo.

DIAGNÓSTICO: CONCEITOS

Ressalta-se a importância de observar a especificidade do diagnóstico psicopedagógico no sentido de haver uma busca, uma investigação sobre o aprender e o não aprender. Captar a especificidade do diagnóstico psicopedagógico é identificar as características que o torna singular.

No diagnóstico do problema de aprendizagem, Paín (1985) acredita ser importante conhecer o tipo de vínculo que o paciente pretende criar com o terapeuta. Com esse fim, ela procura saber como ele foi encaminhado ao consultório e se está lá por vontade própria. O diagnóstico favorece o entendimento da relação do sujeito com os pais, com o outro e de sua história de vida. Dessa forma, Paín crê que a não aprendizagem está associada a fatores como a constituição orgânica e a história pessoal do sujeito.

Já para Weiss (2012), o diagnóstico psicopedagógico possibilita a compreensão da forma individual do aprender, ou seja, da singularidade do sujeito. A autora ressalta a importância da intervenção psicopedagógica ocorrer a partir das características individuais. Diante da queixa da não-aprendizagem o psicopedagogo deve buscar o sintoma, ou seja, o que é percebido pelo próprio indivíduo ou pelo outro.

De acordo com Fernández (1991) existe em cada um de nós uma “modalidade de aprendizagem”, ou seja, uma maneira individual de aproximar-se do conhecimento. Esta postura pessoal é construída desde o nascimento, diante de situações de aprendizagens.

A modalidade de aprendizagem é um modo de operar que o sujeito se utiliza frente a qualquer problema de aprendizagem apresentado.

O PROCESSO DIAGNÓSTICO

Alicia Fernández (1991, p. 23) elaborou um modelo próprio de diagnóstico, chamado “diagnóstico interdisciplinar familiar de aprendizagem em uma só jornada” (DIFAJ). Com o DIFAJ ela pretende observar como o conhecimento é concebido por todos os integrantes da família e como ele se articula com o sintoma apresentado pelo paciente. Neste modelo diagnóstico, a criança e sua família compartilham de 4 horas em uma única visita no hospital. Durante estas horas são atendidos por diversos especialistas

que emitirão opiniões, no sentido de esboçar um diagnóstico. Esta técnica diagnóstica proposta por Fernández, possibilita ao psicopedagogo articular as respostas dos integrantes da família quando ocorre a consulta com os pais e com os irmãos do paciente.

A criança participa de todas as consultas e ouve o que acham dela. Após esse momento, será a vez da própria consulta quando ela terá possibilidade de dizer o motivo pelo qual ela se encontra lá ou quais são suas expectativas. Cabe ao psicopedagogo observar pontos em comum e distanciamentos entre os motivos da consulta dos integrantes da família: pais, irmãos e o próprio paciente.

O mais importante é que o terapeuta observe o ponto de vista do paciente e crie uma relação de confiança. Segundo Fernández, a família, participando do processo de diagnóstico, tem a oportunidade refletir e levantar questões sobre o problema do filho, considerando a vida do casal e as relações que envolvem o grupo familiar, ao mesmo tempo. Tal momento é muito significativo para o processo diagnóstico.

Ainda consoante Fernández, o psicopedagogo deve adotar uma atitude de escuta, ao “ler” a produção do paciente e tentar compreender a sua fala e a de seus pais, o que requer conhecimentos específicos sobre o processo do aprender. É primordial para o diagnóstico psicopedagógico saber identificar as singularidades de cada história e observar nas fraturas do discurso. O lugar analítico do terapeuta possibilita que o paciente, ao falar e ser ouvido, possa organizar-se.

O processo diagnóstico pode ser organizado em momentos, criando uma sequência diagnóstica. No entanto, é significativo lembrar que as etapas variam conforme a necessidade de cada caso. Esta sequência é organizada a partir dos primeiros contatos com o paciente.

Uma ocasião marcante do diagnóstico é a entrevista de anamnese, pois nela são colhidos dados relevantes da história de vida do paciente. Importante observar outro instante deste processo, a entrevista “motivo da consulta”, quando o psicopedagogo deve relacionar elementos importantes para a compreensão do problema de aprendizagem. O contrato e o enquadramento também são fases notórias do processo diagnóstico.

É indispensável que se esclareça as constantes do enquadramento e do contrato, como: o papel do psicopedagogo, a participação dos pais e de outros membros da família, o contato com outros profissionais, a comunicação com a escola; a estimativa do número de sessões e o planejamento do término do tratamento; a definição do horário, dias e a duração das sessões; o estabelecimento do local; a determinação dos honorários. Durante o processo diagnóstico, o profissional seleciona estratégias de intervenção que auxiliarão

na investigação da queixa do sujeito, procurando pesquisar o seu problema de aprendizagem. As mais recomendadas são: entrevistas, hora do jogo, os testes e as provas projetivas. Ao final do processo diagnóstico, ocorre outro momento de grande relevância: a entrevista de devolução.

ENTREVISTA

Modelos de entrevistas são propostos por alguns nomes conhecidos no campo da Psicopedagogia, tais como: Weiss (2012), Jorge Visca (2010), Sara Paín (1995), e Alícia Fernández (1991). Segundo a psicopedagoga Weiss (2012), a opção por um modelo de entrevista deve estar em função da queixa e do que foi expresso em algum tipo de contato antes da primeira sessão

Visca (2010, p. 98) propôs a Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA) que é um instrumento que se apresenta com material simples. Chega-se ao entrevistado por meio de uma consigna: “Gostaria que me mostrasse o que sabe fazer, o que têm lhe ensinado e o que tem aprendido”. Após tal comunicação, o psicopedagogo deve apresentar o material sobre uma mesa, dizendo: “Este material é para você usar, se precisar, para mostrar-me o que eu gostaria de saber de você, como comentei” O autor afirma que a idade do indivíduo interfere no tipo de consigna e na seleção dos materiais. São materiais sugeridos por ele: folhas lisas, folhas com linhas e quadriculadas, apontador, caneta, borracha, tesoura, folhas de papel colorido para dobradura, régua, marcadores, livro ou revista.

Sara Paín (1995) realiza entrevista com o fim de reconstruir a história de vida do paciente. Ela sugere que a entrevista ocorra depois de conhecê-lo e que ocorra por meio de jogos e de provas psicométricas. A “história vital” pode fornecer dados ao psicopedagogo sobre o problema de aprendizagem apresentado pelo seu paciente.

A HORA DO JOGO PSICOPEDAGÓGICO

Alícia Fernández (1991) mostra que a situação lúdica, no momento diagnóstico, propicia a compreensão dos processos intelectuais e afetivos utilizados pelo paciente e sua influência no seu modelo de aprendizagem. Como as crianças com problemas de aprendizagem apresentam dificuldades no jogar, Fernández considera importante a intervenção do psicopedagogo de modo que ela ganhe recursos e recupere a rigidez de

modalidades de aprendizagem sintomáticas. A hora do jogo possibilita a compreensão de alguns processos que originaram a patologia no aprender. Muitos pontos podem ser observados em uma sessão lúdica, mas o fundamental é estabelecer a relação entre a aprendizagem e a queixa que está sendo feita.

Paín (1985) concebe o jogo de grande valia para o diagnóstico do problema. Ela aceita a realização da hora do jogo com crianças até nove anos. A partir dos dez anos, convém substituir este recurso pelo “motivo da consulta”.

Enfim, o jogo possibilita ao psicopedagogo a compreensão dos processos intelectuais e

afetivos do paciente, como também o entendimento de processo que se originaram a patologia no aprender. O desenvolvimento da inteligência e da afetividade, o desenvolvimento da interação com o outro e com o meio, o desenvolvimento da criatividade e da personalidade são outras indicações da importância do jogo para a vida da criança e do adolescente. No momento do jogo, o paciente é observado em toda ação da aprendizagem.

TESTES E PROVAS

Testes e provas são usados no momento do diagnóstico psicopedagógico. Entretanto, cabe ao psicopedagogo realizar uma leitura do paciente ao longo do processo diagnóstico, não se limitando aos resultados de testagem.

Compatível ao pensamento de Weiss (2012), o diagnóstico não prescinde do uso de testes e provas. É importante ressaltar que a opção pelo não uso de provas psicométricas não garante o tratamento do sujeito como objeto, quantificando-o ou rotulando-o. Ela aceita o uso de testes e provas quando pontos não ficaram claros e exigem um estudo em pouco tempo. Estes instrumentos devem ser selecionados em função da queixa do paciente e das hipóteses já surgidas. Há necessidade de fazer uma avaliação qualitativa ao longo do processo de testagem.

Segundo Sara Paín (1985), as provas projetivas auxiliam no diagnóstico psicopedagógico, pois permitem a avaliação dos conteúdos manifestados e sua relação com os sentimentos de agressividade ou medo diante das situações apresentadas. Nos “relatos” o paciente inventa uma história ou antecipa seu final. Paín pede ao sujeito que escolha e rejeite três níveis da realidade: vegetais, animais, objetos. Ela também se vale de “relatos” como tipo de provas em que o paciente tem que inventar uma história ou antecipar seu final. Estímulos gráficos ou verbais são oferecidos ao paciente, sugerindo

determinadas relações. A outra prova denominada desiderativo, Paín pede ao sujeito que escolha e rejeite três níveis da realidade: vegetais, animais, objetos. Ele deve transformar-se em um dos elementos. Sara Paín contempla no diagnóstico as provas específicas de lateralidade (predomínio do olho; predomínio do pé; predomínio da mão) e de lecto-escrita (reconhecimento de letras e fonemas; origem de palavras; comparação do aproveitamento na cópia, no ditado, na escrita espontânea e na leitura). Ainda de acordo com a autora, a análise do caderno possibilita uma avaliação rápida do problema ortográfico da criança.

Em concordância com Fernández (1991), no diagnóstico psicopedagógico, o profissional deve valorizar a escuta do sujeito, os significados que estabelece em seu discurso. É um sujeito epistêmico, que interage com o meio construindo o conhecimento. Entretanto, não utilizar provas psicométricas não significa que esteja garantida a escuta psicopedagógica.

DEVOLUÇÃO DIAGNÓSTICA

Ao final do diagnóstico, o psicopedagogo deve elaborar a devolução, que consiste em um relato que é feito aos pais e ao paciente, com o intuito de fazê-los compreender a queixa. A construção da devolução ocorre ao longo do período do diagnóstico e com o material expresso nos motivos da consulta. A atitude do psicopedagogo deve ser de afeto com os pais, levando-os à reflexão. É importante frisar que não cabe ao profissional culpar os pais ou deixar que eles se sintam culpados pelo problema do filho. Tal sentimento pode gerar ansiedade, não possibilitando o amadurecimento da família no diagnóstico.

DIAGNÓSTICO: FATORES QUE INFLUENCIAM NO PROCESSO

Sara Paín (1985) afirma, ao analisar os comportamentos dos sujeitos, que o problema de aprendizagem pode ser considerado como um sintoma e que o não aprender funciona como um “sinal de descompensação”. Ela refere-se ao diagnóstico como multifatorial. As dificuldades de aprendizagens não têm uma única causa. Uma série de fatores atuam no comportamento da criança ou do adolescente e que precisam ser considerados pelo psicopedagogo no processo diagnóstico. Ele pode ajustar as hipóteses referentes ao sintoma apresentado pelo sujeito, quando for necessário.

Paín sinaliza para a importância da investigação de quatro fatores ao longo do diagnóstico dos problemas de aprendizagem: fatores orgânicos, fatores percepto-motores, fatores psicógenos e fatores ambientais. Os aspectos orgânicos são relevantes para a aprendizagem, como a estruturação do corpo em geral, por exemplo, a audição, a visão, o sistema nervoso. Os fatores específicos são tipos de transtornos que surgem no campo percepto-motor, da linguagem.

Com relação aos fatores psicógenos, torna-se relevante identificar a influência dos fatores subjetivos, procurando estabelecer a diferenciação entre inibição e sintoma. O fator ambiental é definitivo para o diagnóstico do problema de aprendizagem, enquanto permite entender a participação social do paciente e a internalização da cultura do grupo.

O fracasso escolar, em especial, os aspectos que podem ser identificados pelo diagnóstico psicopedagógico, é um tema contemplado por Weiss (2012). Ela acredita que o fracasso escolar seja causado por um conjunto de fatores interligados. A não aprendizagem do aluno na escola é uma das causas do fracasso escolar. Entretanto, esta é uma questão bem mais ampla e que merece um espaço particular de discussão e de análise. Então, de maneira focal, Weiss (2012, p. 19) considera o “fracasso escolar como resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola”. Weiss propõe a análise do fracasso escolar sob diferentes perspectivas: a da sociedade, a da escola e a do aluno.

A perspectiva da sociedade é mais abrangente e engloba as outras. Segundo Weiss (2012, p. 19), o diagnóstico pedagógico aborda “o tipo de cultura, as condições e relações político-sociais e econômicas vigentes, o tipo de estrutura social, as ideologias dominantes e as relações explícitas e implícitas desses aspectos com a educação escolar”. Com relação à instituição escola, a autora lembra que ela não pode ser analisada isoladamente, pois reflete o sistema socioeconômico em que está inserido e sofre influência do mesmo.

A qualidade da aprendizagem do aluno tem relação com as oportunidades sociais que ele teve, incluindo a escola que frequentou. As condições físicas precárias da escola, a falta de material pedagógico, professores desqualificados e desvalorizados, funcionam como fatores que comprometerão o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Não se pode desvincular a baixa qualidade do ensino do não-aprender. Muitas vezes o aluno é apresentado como desinteressado, com baixo rendimento escolar e assim é encaminhado a um diagnóstico psicopedagógico. Foca-se o problema no aluno. Entretanto, é preciso também, durante o diagnóstico, analisar a escola e suas práticas pedagógicas como: o trabalho docente, o currículo, o sistema de avaliação. Tais situações

podem afetar a qualidade de ensino e gerar ansiedade no aluno originando dificuldades de aprendizagem. Já a terceira perspectiva analisada por Weiss está relacionada ao aluno, às condições internas de aprendizagem, sua intrassubjetividade. Algumas condutas do sujeito, podem influenciar apenas a produção escolar do aluno, em determinada área do conhecimento, em determinado momento de sua vida, podendo ocasionar o fracasso escolar. Weiss (2012, p. 26) deixa claro que não se pode “confundir o aluno com dificuldade de aprendizagem com o aluno que aprende, mas não tem a produção esperada pelo professor ou pela família”.

Com relação ao fracasso escolar, além das perspectivas citadas anteriormente por Weiss (2012), é necessário, na prática diagnóstica, pesquisar alguns aspectos buscando uma visão integral do sujeito: aspectos orgânicos, cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos. Os aspectos orgânicos são relativos ao desenvolvimento biofisiológico do aprendiz que podem influenciar no processo de aprendizagem.

Como exemplo, podem ser citados os diferentes problemas do sistema nervoso que acarretam problemas escolares como: disfasias, afasias, dislexias, TDA, TDAH. Crianças com alterações orgânicas podem receber de suas famílias uma educação diferenciada, o que possibilita o surgimento de problemas emocionais e dificuldades de aprendizagens. Weiss também destaca a influência dos aspectos cognitivos e acredita que o processo de construção cognitiva ocorre a partir da interação entre o organismo do sujeito e o meio.

Os aspectos emocionais estão relacionados com o desenvolvimento afetivo e a construção do conhecimento escolar. O não aprender pode estar envolvido com problemas emocionais e com aspectos inconscientes do sujeito. Os aspectos sociais estão associados à perspectiva da sociedade.

Na sociedade encontram-se a família e a escola. E a partir dessas instituições sociais que o diagnóstico deve ser elaborado. A problemática das oportunidades sociais e a formação da ideologia nas diversas classes sociais são pontos que não podem ser esquecidos. Os aspectos pedagógicos, conforme Weiss, constituem fatores externos ao objeto da aprendizagem escolar.

Cabe ao psicopedagogo investigar as causas que estão influenciando para a não-aprendizagem da criança ou do jovem. A autora ressalta que a aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos em que o sujeito (aprendiz) interage permanentemente com o meio (família / escola / sociedade). Neste momento em que ele interage, há elaboração de estruturas de conhecimentos.

Segundo Alícia Fernández (2001), ensinar e aprender estão intimamente relacionados. O ensinante entrega algo novo ao aprendente, mas ele, para poder se apropriar deste objeto de conhecimento, necessita reinventá-lo.

Tal atividade pode ser leve, alegre, fácil ou difícil e complexa, dependendo de como se posiciona o ensinante. Fernández afirma que ele garantirá, ou não, o prazer do aprender, investindo também na reflexão do aprendente. Ensinantes, para Fernández, são pais, irmãos, avós, professores, colegas de escolas.

Fernández observa, então, o quanto é importante para o processo de aprendizagem a oportunidade de interagir com o aprendente, possibilitando o prazer da autoria. Este relacionamento entre ensinante e aprendente é que favorece a construção da subjetividade no momento da aprendizagem. Os primeiros ensinantes, como pais e professores, podem produzir ou destruir nas crianças os espaços do conhecimento. Nestes espaços, torna-se possível a construção do conhecimento, pois lhes é dada a oportunidade de refletir e de ser autor de sua própria história.

Fernandez (1991), preocupada com diagnósticos relativos a transtornos de aprendizagem, conclui que não existe um fator determinante para problemas de aprendizagem. Deve-se, portanto, pesquisar a relação do sujeito com o saber e o significado que ele atribui ao aprender.

O não aprender também pode ter uma função positiva para o sujeito, como, por exemplo, chamar atenção da família em casa. Assim sendo, no processo diagnóstico, é fundamental a análise do sujeito e de sua família, no sentido de compreender sua história de vida. É importante também verificar o papel que a família lhe atribui. Como a criança pode não vivenciar o papel desejado pelos pais, será necessário buscar sua posição frente a tal situação, pois, a impossibilidade de simbolização, certamente originará em seu organismo uma fratura ou um sintoma.

Faz-se necessário, na interpretação do problema de aprendizagem, observar o processo cognitivo do paciente, não devendo haver leituras rápidas, a partir de qualquer ligação entre o simbolizado e o símbolo utilizado pelo mesmo. Enfim, com o objetivo de entender os transtornos durante o processo de aprendizagem, o psicopedagogo investigará o significado que o aprender assume para a família e para a criança.

Fernández (1991) critica psiquiatras, psicólogos e psicopedagogos que querem atribuir a causa da enfermidade de um paciente a um ou outro fator. Tal processo superado é denominado “causalidade linear”. Ela se utiliza, no diagnóstico, do critério de

“causalidade circular ou estrutural”. De acordo com esta metodologia, o profissional não pode indicar um único fator causador da doença. Fernández, no diagnóstico, utiliza o critério da causalidade circular ou estrutural. Ela não concebe, por exemplo, que se atribua somente à família como causa do problema do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou constatado neste estudo que o diagnóstico é um processo e que se constitui em uma investigação sobre o aprender. Durante o diagnóstico, são levantadas hipóteses provisórias sobre o problema de aprendizagem, a partir da queixa feita pelo paciente no sentido de avaliar o significado do sintoma apresentado. Tais hipóteses serão confirmadas ou não e, neste momento, o psicopedagogo estabelece permanentes relações entre teoria-prática, assumindo sua postura de investigador e uma atitude de respeito com o sujeito, o que influenciará positivamente no diagnóstico.

Como o diagnóstico é multifatorial, o psicopedagogo deve regular hipóteses ao sintoma apresentado pelo paciente, de acordo com o caso. Cabe ressaltar, então, que a dificuldade de aprendizagem não tem uma única causa, mas variados fatores interferem no comportamento da criança ou do adolescente.

Deve-se levar em conta, no diagnóstico, a pesquisa dos fatores externos e internos que influenciam na aprendizagem do aluno. Como fatores externos, são citados, por exemplo, os aspectos sociais da articulação família e escola. O psicopedagogo deve ser capaz, durante o diagnóstico, de verificar as oportunidades sociais e o nível de interação família/escola/meio social.

O profissional também precisa estar alerta para as consequências de um sistema social seletivo e competitivo na vida do aluno. Outros fatores externos que merecem análise são as práticas escolares, os currículos, as metodologias e as avaliações. O fracasso escolar ocorre, muitas vezes, por resposta insuficiente do aluno à demanda da escola. As metodologias são arcaicas, as avaliações seletivas e punitivas, as práticas docentes não visam à construção do conhecimento e não colocam o aluno como o centro do processo do aprender.

No momento diagnóstico, é ainda interessante identificar os ensinantes significativos na história da vida do paciente, conhecer a relação entre eles e o aprendente, e verificar se tal relacionamento facilita ou perturba a atividade do aprender. A forma com o aprender circula no meio em que vive a criança ou o jovem pode ser determinante para sua dificuldade. Assim sendo, o psicopedagogo não deve deixar de averiguar os fatores

externos, pois a aprendizagem do aluno e seu comportamento, não podem ser vistos isoladamente.

Fatores internos também necessitam ser examinados no momento diagnóstico. O psicopedagogo tem a função de identificar se o paciente possui algum problema de origem orgânica, neurológica, psiquiátrica ou emocional. Tais problemas podem afetar a aprendizagem do aluno. Neste caso, ele precisa de uma estimulação adequada propiciada pelo tratamento psicopedagógico. O profissional deve verificar se há necessidade de encaminhar o paciente a outros profissionais como: psicólogo, psiquiatra, neurologista, fonoaudiólogo.

Torna-se considerável lembrar que nenhum fator deve se sobrepor a outro ao longo do diagnóstico psicopedagógico. O diagnóstico de qualidade é resultado de uma análise cuidadosa, de uma investigação meticulosa. Faz-se necessária, então, a escuta clínica, no sentido de identificar e valorizar a forma individual do aprender, compreendendo o significado do sintoma e relacionando-o ao problema de aprendizagem apresentado.

O sujeito com dificuldades de aprendizagens não exhibe confiança em si mesmo ou em sua capacidade de produção. Então, cabe ao psicopedagogo proporcionar situações que o faça produzir, sendo ativo e criativo. Ele deve ter oportunidades de pensar com liberdade, e isto possibilitará o desenvolvimento de sua autonomia.

REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Tradução: Iara Rodrigues. Porto Alegre, RS: Artmed, 1991.

_____. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução: Neusa Kern Hickel. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Tradução: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 1985.

_____. **Subjetividade e Objetividade**: Relação entre Desejo e Conhecimento. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica: Epistemologia Convergente**. 2. ed. rev. E ampl. Tradução: Laura Monte Serrat Barbosa. São José dos Campos, SP: Pulso Editorial, 2010.

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012