

## **MÉTODOS DE ENSINO E O OLHAR PSICOPEDAGÓGICO SOBRE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM TDAH E DISLEXIA.**

Luciana Gonçalves MACHADO<sup>1</sup>

### **RESUMO:**

O presente artigo discute a importância da escolha e do uso dos métodos de ensino na prática educativa, onde o papel do professor deve priorizar a construção do conhecimento através da interatividade, tendo como foco principal, o aluno. O desenvolvimento de diferentes trabalhos que envolvam atividades em grupo, desafiadoras e estimuladoras do “pensar, conhecer, explorar, debater, pesquisar, vivenciar” por parte da criança se faz constante no ambiente educativo quando o educador deseja modificar a prática pedagógica em favor do aprender a aprender. Enfatizamos a importância da atitude psicopedagógica frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos com déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e dislexia bem como, a necessidade da formação do professor nesta área e de haver atendimento para estas crianças no AEE, o que implicaria em mudanças na política pública vigente. O professor precisa estar mais bem preparado para poder identificar aqueles que apresentam TA, e desenvolver atividades que contemplem suas necessidades e os auxiliem na superação das dificuldades que apresentam em vários aspectos (social, emocional, de aprendizagem). O planejamento curricular que viabiliza o desenvolvimento de projetos, tarefas em grupo podem auxiliar no processo de percepção das capacidades, competências e habilidades de cada indivíduo, no sentido de facilitar a escolha do método no momento em que o professor planeja suas aulas, bem como, desenvolver atitudes de cooperatividade, solidariedade, respeito, companheirismo, que, por sua vez, trarão à tona a troca de experiências e a construção de novos saberes através da ação interativa entre alunos e, entre alunos e o professor.

**PALAVRAS – CHAVE:** Métodos de Ensino; Aprendizagem; Déficit de Atenção; Hiperatividade; Dislexia.

---

<sup>1</sup>Graduação em Pedagogia e Especialização em Intervenções na Prática Pedagógica pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Campus II, São José dos Pinhais, Campus I, Curitiba, Paraná, Brasil. Especialização em Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá, Ribeirão Preto, SP; sob assessoria de Instituto SJP, São José dos Pinhais, PR. Contato: [lugmachado474@hotmail.com](mailto:lugmachado474@hotmail.com). Orientadora: Rosemary Conceição dos Santos.

## 1 INTRODUÇÃO

Os métodos de ensino são de fundamental importância para que o processo de aprendizagem não se restrinja a um único grupo de alunos, onde as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, por serem portadoras de algum tipo de transtorno como o TDAH e a Dislexia, não sejam contemplados no plano pedagógico do professor. Pensar em métodos de ensino pode significar para muitos educadores, uma tarefa árdua, complexa e extensa demais diante do que consideram essencial para desenvolver seu trabalho, em sala de aula.

Neste caso, a falta de atenção sobre o que cada criança apresenta no âmbito da aprendizagem e suas possíveis causas podem implicar numa desestrutura não somente da criança, mas também do trabalho do professor, o qual, não consegue atingir bons resultados com estes alunos. O professor precisa estar consciente de que não transmite conhecimentos, mas sim, proporciona ao aluno momentos de construção da aprendizagem.

Para Meier & Garcia (2007, p.71)"o professor não "passa" informações, não "transmite" conhecimento, não "ensina". O que faz, é provocar, incentivar, disparar e possibilitar ao aluno a própria construção do conhecimento, a própria aprendizagem. Este processo deve constituir as bases teóricas da ação consciente do professor mediador". Talvez seja necessário um novo olhar sobre a prática de ensino e os métodos que utilizamos. Possibilitar a construção do conhecimento pode significar encontrar meios de provocar o aluno a pensar, a querer buscar saber mais, descobrir pesquisando, errando e acertando sem medo e constrangimentos diante da classe e do professor. Levar a criança a interagir, trocar e aprofundar conhecimentos de forma mais consciente, assertiva, abrangente.

Para mudar, é preciso viver a mudança. Nenhum profissional transpõe paradigmas se estes não forem vividos em cada papel que esse ser humano assume no seu contexto social... É preciso mudar por inteiro, é preciso aprender a aprender, é preciso resignificar a experiência de vida em novas e saudáveis aprendizagens. (OLIVEIRA, 2009, p. 27).

Identificar as contribuições positivas da prática psicopedagógica para o desenvolvimento educacional das crianças com TDAH e Dislexia, avaliar a importância do método psicopedagógico para a melhoria do desempenho escolar das crianças com dificuldades de aprendizagem, analisar o processo ensino-aprendizagem diante de ações psicopedagógicas que viabilizem ao aluno com TDAH e dislexia a interação, o aumento de sua concentração e a construção do conhecimento, observar as mudanças no comportamento destes alunos através do

desenvolvimento da prática psicopedagógica, a partir de atividades que envolvam o foco de interesse dos mesmos, foram os objetivos propostos para o desenvolvimento desta pesquisa. Mas isso não significou que o processo não tenha favorecido também os alunos considerados “normais”, que não apresentam distúrbios de aprendizagem.

Tendo como foco principal a dificuldade de aprendizagem das crianças com TDAH e Dislexia, a investigação do tema proposto foi realizada através da pesquisa de campo, sendo que os procedimentos metodológicos desenvolvidos numa classe de alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental do 1º ao 5º Ano foram à aplicação de técnicas de intervenção psicopedagógica, observação participante, o registro fotográfico e o registro em diário de campo.

A aplicação de técnicas de intervenção psicopedagógica foi realizada com o grupo em questão, após o levantamento dos dados referentes às características das crianças que apresentam TDAH e dislexia, e a verificação de quais intervenções poderiam auxiliar estes alunos a superar suas dificuldades de aprendizagem e de interação com os demais, buscando socializá-los de forma a serem aceitos pelo grupo como um todo, sendo que, neste momento se fez necessária a observação participante do pesquisador. No diário de campo registramos os procedimentos e os resultados obtidos a partir da aplicação de algumas técnicas psicopedagógicas realizadas em planejamento específico e/ou através da execução de Sequências Didáticas que envolveram focos de interesse das crianças observadas, bem como, fotos e atividades realizadas por estes alunos, para posterior análise e interpretação.

## **2 DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA E TDAH**

Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA) como a dislexia e o déficit de atenção com hiperatividade são, hoje, consideradas um grande problema no contexto escolar. As crianças que apresentam esses transtornos têm dificuldades nas funções cognitivas, como a atenção e a memória, e em alguns aspectos do processamento da linguagem (NAVAS, 2013, p. 23-24). A autora cita que a resolução Brasil, CNE, 2009, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, com base na “política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil.MEC,2007) não contempla no AEE (Atendimento Educacional Especializado) as crianças com transtornos de aprendizagem e /ou com déficit de atenção com hiperatividade (NAVAS,2013, p.25-26). Sem este apoio educacional

aos alunos que apresentam transtornos específicos de aprendizagem e TDAH, a escola, tenta realizar intervenções ao adaptar o planejamento curricular em prol destes alunos. Isso não significa que a equipe escolar esteja totalmente preparada para atender as necessidades destas crianças, onde podemos notar que, muitas vezes, acaba por rotular e exigir o que ela não consegue realizar sem um encaminhamento específico, adequado as suas necessidades.

... “a melhoria da qualidade da educação deveria incluir um olhar diferenciado para estudantes com transtornos de aprendizagem e TDAH”. No entanto, deve-se igualmente investir na formação dos professores para que os mesmos possam utilizar métodos multissensoriais, garantindo a todos o acesso à informação. (NAVAS, 2013, p.29)

Em face às dificuldades enfrentadas pela escola para adaptar o planejamento curricular de forma a tentar atender estas crianças como se deve, percebe-se que há a necessidade de se adotar, no Brasil, uma política educacional inclusiva que considere no AEE, os indivíduos que apresentam transtornos de aprendizagem específicos e TDAH e, que, em segunda instancia, estabeleça diretrizes curriculares que contemplem a formação docente. O professor somente poderá realizar algum tipo de intervenção e direcionar o trabalho de modo mais específico às crianças que apresentam transtornos de aprendizagem e déficit de atenção se souber como identificá-los e, qual tipo de atividades pode e deve desenvolver ao planejar suas aulas, semanalmente.

Identificar o número de crianças que apresentam TA torna-se de suma importância, pois tal conhecimento estimula a promoção de programas de intervenções e de estratégias que informem e orientem os pais e os educadores sobre tal diagnóstico e uma possível direção de tratamento. Reconhecer precocemente os sinais de TA e formular o diagnóstico correto requer uma equipe multidisciplinar composta por profissionais experientes na área de Educação, que devem estar atentos e preparados para identificar os fatores desencadeantes e agravantes das causas da dificuldade no aprendizado. Independentemente de sua origem, os problemas na aprendizagem escolar interferem em todos os aspectos das atividades de vida diária, levando a repercussões negativas nos campos emocional (autoestima baixa, desmotivação, ansiedade e depressão) e social (estudos incompletos, evasão escolar e dificuldade de inserção no campo profissional). (JULIANA, et al. 2013, p. 262-263).

Neste contexto fazemos um breve relato sobre fatos observados durante o processo de aplicação das técnicas de grupo e das intervenções pedagógicas na turma de terceiro ano do ensino fundamental de nove anos escolhida para o processo de realização da pesquisa, onde observamos que os alunos desta classe que apresentam transtorno de aprendizagem e TDAH, estavam sendo muito discriminados e rotulados pelo grupo de crianças ao seu redor e pela equipe escolar como um todo. Ambos demonstravam perceber a recusa dos demais em sentar ao

seu lado, fazer parte da mesma equipe em trabalhos de grupo, chamá-los para brincar, entre outras situações, e ao mesmo tempo, ao realizarem algum tipo de atitude indisciplinar, já os culpavam e /ou apontavam como os causadores do fato, da ação. Estes fatos vêm de encontro com o pensar sobre a importância da ação mediadora do professor nos momentos conflitantes em que predomina a atitude discriminatória.

Por meio do princípio da alteridade compreendemos com mais profundidade a necessidade do acolhimento das diferenças na escola e, assim, completamos o sentido de uma educação democrática, a qual deve orientar-se para práticas de combate ao preconceito e à discriminação, definindo a pedagogia como uma política cultural de combate à discriminação social. Segundo esse ponto de vista, a sala de aula é um espaço/tempo privilegiado de diálogo e comunicação, e o ensino é definido como prática mobilizadora dos sujeitos na construção de aprendizagens sociais, nas quais os diferentes se reconhecem. A aula é, pois, entendida como diálogo entre diferentes, e os sujeitos que atuam na escola são compreendidos como subjetividades vigilantes, atentas às tendências de regressão social, muitas vezes manifestadas como preconceito na escola. É nesse sentido que as mediações pedagógicas conduzidas em sala de aula devem dedicar-se a promover contextos de interação social acolhedores dos sujeitos em suas diferenças... (ARAÚJO, 2010, p.152).

A equipe docente e pedagógica, por sua vez, já lançando mão de várias alternativas para tentar resolver os fatos, pediu apoio para um deles, à equipe responsável pela orientação escolar e familiar, bem como, pelo “atendimento” a crianças com TDAH (CEMAE). A equipe esteve em sala de aula observando o aluno e em outro momento retornou a escola para dar orientações à equipe pedagógica (professora regente, pedagoga e direção). Em consonância a esta orientação demos início ao processo de aplicação de técnicas psicopedagógicas e a realização das intervenções que achamos contundentes e necessárias para o grupo em questão, a fim de prestar apoio aos alunos com TA e TDAH, especificamente.

São muitos desafios diariamente vividos pelo professor, os quais exigem que ele aprenda a observar os estudantes e realize mediações pedagógicas articulando as muitas situações em jogo na aprendizagem dos alunos, entre as quais se destacam: o momento cognitivo de um grupo, as particularidades de cada criança, os fatores socioafetivos presentes nas interações sociais da sala de aula, a organização do espaço e do tempo vivido em cada aprendizado, as referências visuais apresentadas aos alunos (os cartazes expostos nas paredes, os calendários e o relógio), a forma como faz uso do livro didático e de outros meios, as atividades propostas às crianças, as interferências inesperadas, entre muitos outros elementos. (ARAÚJO, 2010, p.184).

Em vários momentos nos deparamos com as nossas próprias dificuldades frente à escolha das técnicas e intervenções que considerávamos passíveis de serem aplicadas, no grupo. Alicia Fernández diz que o saber psicopedagógico se obtém a partir de duas vertentes: da experiência e pelo tratamento psicopedagógico didático.

Um espaço importante de gestação do saber psicopedagógico é o trabalho de autoanálise das próprias dificuldades e possibilidades no aprender, pois a formação do psicopedagogo, assim como requer a transmissão de conhecimentos e teorias, também requer um espaço para a construção de um olhar e uma escuta psicopedagógicos a partir de uma análise de seu próprio aprender. (FERNÁNDEZ, 1991, p.130).

Verifica-se, então, que é necessário o estudo frequente e aprofundado sobre transtornos de aprendizagem e TDAH, para que se tenham condições de aplicar com maior propriedade o método psicopedagógico, em sala de aula, bem como para percebermos como se dá a nossa própria aprendizagem e a partir daí, buscar compreender como nossas crianças aprendem. Para Oliveira (2009, p.122) “é importante que o educador seja um profissional que busque o autoconhecimento e perceba a sua modalidade de aprendizagem, para que a sua modalidade de ensino possa mobilizar o desejo de conhecer do educando”. As falhas no atendimento a estas crianças podem permitir que o baixo desempenho escolar seja cada vez maior, levando-as a sentirem-se incapazes de aprender, passando por um processo de autorrotulação (atitude apresentada pelos alunos observados). A autoestima baixa acaba por agravar o processo de superação de suas dificuldades de aprendizagem. Ao perceber este fato, o professor precisa ter a consciência e de forma perspicaz realizar as intervenções necessárias mostrando que deseja ajudá-lo e que não irá desistir desta criança. Assim, ela poderá abrir espaço para a interação entre si e o professor num primeiro momento e posteriormente, entre si e o grupo no qual está inserido. Oliveira (2009, p.116) afirma que a afetividade se constitui como um fator muito importante na natureza das relações entre educando e educador.

“O que se diz, como se diz, em que momento e por que – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento se faz e por que – afetam profundamente as relações educador - educando e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensinar e aprender, ou seja, as próprias relações entre sujeito e objeto” (OLIVEIRA,2009,p.116).

Estimular, buscar estabelecer os objetivos com o grupo e com estas crianças em especificidade, provocar o desejo de aprender utilizando diversas estratégias abrindo espaço para a construção do conhecimento a partir do já conhecido, é papel do professor independente da sua formação e de seus conhecimentos sobre transtornos de aprendizagem e TDAH. Mas, se o desejo de modificar e melhorar a prática pedagógica em prol do aluno se torna latente, há a necessidade da busca do conhecimento sobre os aspectos que envolvem os problemas de aprendizagem no ambiente escolar.

Paulo Freire (2013, p. 30), afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O professor precisa pesquisar constantemente para conhecer

o que ainda não conhece, constatar e intervir, educar e se educar. Perrenoud (2000, p.160) nos chama a atenção para a importância da autoformação, dizendo que: “formar-se não é – como uma visão burocrática poderia, às vezes, fazer crer – fazer cursos (mesmo ativamente); é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação”. É preciso inclinar-se para um exercício metódico de uma prática reflexiva em favor da autoformação, da inovação, da construção de novas competências e práticas docentes.

O ensinar e o aprender são ações que possuem uma interação ativa, portanto, interdependentes na sua vitalidade. “Quem ensina mostra um signo do que conhece. Quem aprende toma, agarra esse signo para construir os próprios” (*apud* OLIVEIRA; FERNÁNDEZ, 2001, p. 78).

Diante do processo de investigação pedagógica, as relações entre o ensinar e aprender bem como, entre aprendizado e desenvolvimento, ainda muito discutidas no campo educacional, nos remete as questões levantadas por Vigotski (2007) a esse respeito, o qual em seus estudos nos coloca que a criança começa a aprender muito antes de frequentar a escola através das suas interações com os objetos e pessoas a sua volta e, que “o estado de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser determinado se forem revelados os seus dois níveis: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007, p.98).

“A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais”. (VIGOTSKI, 2007, p.99).

A maturação dos processos mentais se dá a partir da atividade imitativa da criança e vai ampliando-se à medida que consegue realizar as mesmas atividades sem a orientação do adulto. É preciso considerar que a criança, quando está realizando a tarefa fazendo uso da imitação e busca a orientação de outra pessoa, seja um colega ou o educador, não está meramente mecanizando seu processo de aprendizagem, mas sim buscando o “amparo” necessário à compreensão do objeto de estudo, as pistas necessárias à solução dos problemas frente ao ato de aprender (VIGOTSKI, 2007, p.99-100). Neste contexto, percebe-se a importância da atitude do educador quando se depara com este tipo de situação, em sala de aula. Não podemos ignorar as necessidades que a criança apresenta no momento em que busca encontrar um meio de sanar sua dúvida e/ou dificuldade.

É preciso compreender que a troca entre ela e o outro pode significar um passo a mais no seu processo de aprender. Se, chamada a atenção de forma

brusca ou repentina pelo professor, poderá, a partir deste instante, não realizar novas tentativas de sanar suas dúvidas e dificuldades. Para Perrenoud, (2000, p. 62) “enquanto os professores se virem como uma única fonte de impulso e de regulação das aprendizagens dos alunos, pode-se temer que não se cansarão de tentar estar “ em todos os lugares”... Sem que isso se constitua em uma solução miraculosa, é interessante apostar na cooperação mútua”. Há então, a necessidade de desenvolvermos uma prática que favoreça a interação entre os alunos onde um vai cooperar com o outro de forma a desenvolver novas atitudes, a solidariedade entre si. O ato de interagir leva o indivíduo a cooperar com o outro, a ser mais tolerante obtendo como resposta as mesmas atitudes. A interação e a cooperação em sala de aula devem trazer desafios ao grupo para que as tarefas propostas possam dar espaço à participação efetiva de todos os membros e não somente de um seletivo grupo de crianças consideradas mais capazes de desenvolvê-las, e que, por sua vez, acabam por liderar as ações. A ideia não é tomá-los dependentes uns dos outros, mas levá-los à cooperação ativa, estabelecendo e respeitando regras previamente discutidas, trocando informações, aprendendo a se relacionar com os outros de maneira interativa.

[...] a convivência com grupos adquire uma certeza de que o trabalho pauta-se mais na construção de um vínculo de caráter libertador, fundamentado na confiança e no respeito, do que em discussões formais. Libertador é o vínculo, e a relação que permite a expressão das questões pessoais sob as mais variadas formas, que possibilita a descoberta de que é possível somar diferenças, que garantem a existência do individual dentro do coletivo, que viabiliza a percepção das contradições pessoais e grupais e a construção de novos caminhos. (*apud*, OLIVEIRA: SERRÃO E BALEEIRO, 1999, p. 23).

No trabalho em grupo o ensinar e aprender devem estar presentes a todo o momento, assim como a afetividade e a confiança para que a comunicação grupal e intragrupal ocorram sem que a individualidade de cada um deixe de ser considerada e preservada de tal maneira, que leve o indivíduo a sentir-se acolhido, integrado ao meio educacional do qual faz parte. A troca de experiências entre os membros permite ao professor perceber as potencialidades de cada um e a identificar as necessidades do grupo. Ao desenvolver o trabalho em grupo, o envolvimento do professor deve ser subjetivo no sentido de manter-se distante para poder atuar de forma interventiva quando for preciso. Pensando a ação educativa pelo viés do trabalho em grupo, estamos buscando a operatividade grupal, técnica que segundo OLIVEIRA (2009, p. 189-192) e SERRA (2012, p. 55-56), pode trazer muitos benefícios à aprendizagem e facilitar a atuação do educador pelo fato de abranger os aspectos sociais, cognitivos e afetivos em caráter grupal (base teórica da psicopedagogia).

O trabalho com grupos operativos, técnica citada pelas autoras e a qual foi delineada por Pichon-Rivière, desenvolve a autonomia e conduz o grupo a uma unidade integradora, faz com que os educandos se tornem autores de suas aprendizagens. A reciprocidade neste caso deve acontecer entre alunos e entre alunos e professores, não havendo espaço para uma atitude autoritária do educador. O desenvolvimento da operatividade permite ao professor a leitura da dinâmica interna do grupo e de cada membro que o compõe através do Esquema Conceitual Referencial Operativo (ECRO), esquema proposto por Pichon-Rivière à leitura do processo de aprendizagem. A experiência de um pode recuperar o saber do outro no momento da interação grupal onde todos são protagonistas e autores de sua aprendizagem, possibilitando também, o desenvolvimento social dos educandos.

“Com essa concepção, é possível concluir que o aprender e o não aprender fazem parte da mesma unidade e que, portanto, uma criança pode oscilar entre esses dois processos, da mesma forma que o professor pode procurar compreender os caminhos da aprendizagem dessa criança e atingir o seu não aprender pelas potencialidades e não pelas dificuldades. O não aprender pode ter a sua causa centrada na identidade social.” (SERRA, 2012, p. 56).

O grupo operativo pode ser um caminho para tornar a criança um ser autônomo capaz de interagir em grupo. O desenvolvimento de uma técnica que possibilite a interação constante, a troca de experiências, a autonomia grupal e individual dos alunos, vem de encontro com o que estamos discutindo até aqui, pelo fato de indicar que podemos sim fazer a diferença na vida de cada criança que por nossas mãos passem. Que a partir de uma concepção podemos construir novas competências e práticas docentes, inovar de maneira consciente com objetivos e metas estabelecidas, com base nas análises feitas em torno do movimento de cada indivíduo no grupo e, deste, como um todo.

## 2.1 PROCESSOS DE ENSINO E A POSTURA DA CRIANÇA FRENTE AS SUAS DIFICULDADES

A maneira como se desenvolve o processo de ensino pode ser um agravante na postura da criança frente a sua dificuldade de ler e escrever. Os momentos de explicação devem ser constantes, mas estratégicos para que o aluno desenvolva a atenção. Para Rodrigues (2009, apud Revista Nova Escola, p.92-94), "alunos com dificuldade de concentração precisam de espaço organizado, rotina, atividades lógicas e regras... Por isso é ideal que as aulas tenham um início prático e instrumentalizado". A aula pode iniciar tendo como ponto de partida um jogo de

tabuleiro, quebra-cabeça, jogo de memória, imitações, mímicas, etc. As atividades, segundo a autora, devem ser parecidas e agradáveis para aumentar a capacidade da criança em manter-se concentrada. Estas estratégias iniciais auxiliam também, na interação entre os alunos, fator que pode comprometer o aprendizado por também apresentarem dificuldades para se comunicar com os outros. Novamente chamamos a atenção para a importância do professor consciente. É preciso perceber quais as habilidades e/ou o foco de interesse da criança para buscar sua socialização e interação com o meio educacional no qual está inserido, modificando seu comportamento no sentido de buscar o grupo e o professor para compreender e desenvolver as tarefas, ao perceber que o grupo lhe permite esta busca.

Neste contexto, a proposta psicopedagógica abrange os conteúdos de forma a levar o professor a ver o aluno como aprendiz e a mostrar-lhe que pode participar e construir o conhecimento de maneira progressiva. Leva a criança a perceber que é capaz de ultrapassar seus limites e a sentir-se sujeito e construtor de sua aprendizagem. Para Fagali & Vale (2011, p.13) "Os esquemas tradicionais de aprendizagem separam a aquisição de informações, do desenvolvimento do educando como um todo". O foco de ensino, nos métodos tradicionais, continua, na maioria das situações de aprendizagem, a ser a transmissão do conhecimento elaborado e não a sua construção, onde o desenvolvimento do educando limita-se ao que lhe é informado, transmitido. Não abrem espaço para que o professor conheça o aluno, perceba suas habilidades, aptidões, suas competências, o como ele aprende e "sobre o que", já possui conhecimentos.

Zorzi (2013, p. 63- 103) em sua contribuição nos estudos sobre transtornos de aprendizagem e de atenção considera que "temos que entender os "métodos" como práticas educacionais elaboradas e concebidas, tendo em vista determinados objetivos ou a construção de certos conhecimentos ou competências". É preciso lançar mão de diferentes alternativas metodológicas sem confundir métodos com objetivos a serem alcançados com o educando. O autor enfatiza o método fônico o qual, utilizado de forma tradicional, não deve ser a única alternativa possível no processo de alfabetização. Em contrapartida, Silva (2013, p.49-60) nesta mesma discussão, considera que o ensino sistemático de habilidades de consciência fonológica é muito importante para crianças que apresentam desempenho abaixo da média em relação ao seu grupo-classe. No processo de ensino, não somente da criança que apresenta algum tipo de distúrbio, é necessária a utilização dos

processos fonológicos. A consciência fonológica deve ser desenvolvida no processo educativo, sem exceções, onde a leitura é o meio principal da formação dessa consciência, possibilitando ao indivíduo perceber que para formar palavras são necessários vários sons e que estas podem ser quebradas em unidades menores. O estímulo é fundamental para o desenvolvimento da leitura e da escrita e pode ser corroborado de diferentes formas no planejamento diário do professor.

O desenvolvimento do processo fonológico desde as primeiras fases da alfabetização pode prevenir distúrbios de leitura e escrita na criança que apresenta deficiência nesta área, bem como auxiliar no tratamento daquelas que possuem dislexias. A criança precisa de pistas para que possa superar esta fase e avançar no seu processo de aquisição da leitura e escrita. Atividades que envolvam processos fonológicos auxiliam a criança na codificação/ decodificação da palavra no momento da leitura, estimulando-a a ler e escrever. Nos casos mais graves será sempre necessária a intervenção e o auxílio do professor, o qual terá o papel de apoio à criança disléxica a todo instante, mediando o processo entre a tentativa e realização de maneira a encorajá-la ao fazer para que se sinta capaz de aprender assim como aqueles que não apresentam dificuldades lexicais, mas não conseguem a concentração necessária para tal aprendizagem, como aqueles que apresentam déficit de atenção e hiperatividade. Isso não significa que o foco do trabalho do professor deva estar somente pautado nas atividades que desenvolvem a consciência fonológica.

A partir do momento em que se percebe que a criança recuperou suas falhas na área fonológica é preciso que sejam desenvolvidas outras atividades que lhe proporcionem avançar no processo de aquisição da leitura e da escrita e, na construção de novos conhecimentos. A cada fase do processo de aprendizagem do indivíduo é necessária novas intervenções para garantir novas oportunidades de aprendizagem e superação de outras dificuldades que o mesmo apresente ao longo do processo.

“O desenvolvimento da linguagem escrita requer tanto a presença de uma proposta globalizada e essencialmente comunicativa como a disponibilidade de um amplo e bem delimitado conjunto de recursos de intervenção especialmente dirigidos a cada tipo de problema”. (SÁNCHEZ, 2004, p.110-111).

Para a criança desenvolver a língua escrita necessita ter o contato informal e espontâneo com material impresso para elaborar ideias sobre a escrita e seus componentes a partir deles; consolidar a via fonológica e a compreensão do princípio alfabético; consolidar os recursos necessários para ler lexicamente as palavras; sentir-se plenamente autônomo nos momentos de compreensão e escrita de relatos; desenvolver a capacidade de ler para aprender e de escrever para pensar. Para isso, o

professor pode aplicar atividades que proporcionem o desenvolvimento destes fatores de forma global, após a escolha do método que irá utilizar para este fim.

A reflexão sobre os métodos de ensino pode nos auxiliar na escolha de "caminhos" que viabilizem o desenvolvimento dos conteúdos de maneira abrangente e estimulante ao aprender a aprender, dentro de um processo inclusivo sem deixar evidente a dificuldade e sim, a capacidade de aprender de cada indivíduo.

Acreditamos que, em se tratando de educação, condições mais favoráveis de ensino, com objetivos e estratégias bem definidos, o que requer formação e preparo adequado dos educadores, em muito poderia diminuir o drama de milhões de alunos que continuam sem aprender enquanto nos debatemos com questões de métodos, esquecendo-nos das competências (ZORZI, 2013, p.103).

Estabelecer o método a ser utilizado diante das dificuldades apresentadas pelo grupo com o qual se está trabalhando, consideramos de fundamental importância para que o professor possa elencar os objetivos a serem atingidos durante o processo de ensino. Mas, não podemos deixar de concordar com o autor quando chama a atenção para a questão das competências. É necessário ter claro não somente os objetivos que se quer atingir durante e ao final do processo de ensino, mas também, quais competências queremos que o nosso aluno desenvolva com base nas habilidades e aptidões já apresentadas por ele e que, muitas vezes, não percebemos e/ou não damos importância por nos prendermos a um único método, ao como estamos acostumados a ensinar, por acharmos que estaremos deixando de ensinar determinados conteúdos ao desenvolver projetos, sequencias didáticas entre outros trabalhos que requerem maior disposição da equipe pedagógica e docente para o desenvolvimento deste tipo de ação educacional.

Segundo Oliveira (2009, p. 113): “Revisar e refletir sobre as práticas pedagógicas, com o objetivo de superar um posicionamento conservador, alienante, leva o educador e, conseqüentemente a escola, a assumirem um papel diferenciado frente ao educando”. Ao realizar a tarefa de revisão e reflexão das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, a equipe escolar passa a considerar o vínculo e o aspecto afetivo, a interação entre o processo de ensinar e o aprender na sua prática possibilitando ao grupo de profissionais a percepção daquilo que precisa ser modificado e, o que pode ser mantido frente aos resultados analisados ao final de cada processo, tendo como foco principal: o aluno.

“Se esta educação centrada no indivíduo fosse buscada, ela levaria a uma situação feliz – uma situação em que uma crescente porcentagem de alunos encontra seu métier, sente-se bem consigo mesma e tem uma probabilidade maior de se tornar um membro positivo de sua comunidade. Quando existe

apenas um padrão de competência, é virtualmente inevitável que a maioria dos estudantes acabe se sentindo incompetente; e isso é particularmente verdadeiro quando esse padrão favorece uma estreita faixa de inteligências. Ao abranger claramente uma gama mais ampla de estados finais, e ao tentar combinar os perfis intelectuais com as oportunidades educacionais, a escola centrada no indivíduo aumenta a probabilidade de que esses estudantes realizem ao máximo seu potencial intelectual. (GARDNER, 1995, p.68).

Para Gardner (1995), a educação deve ser construída em torno das inclinações específicas e potencialidades do indivíduo onde o adulto orienta seus projetos, dando ideias ao aprendiz, monitora o progresso dos aprendizados e projetos, intervindo de maneira construtiva caso haja a necessidade. Perrenoud (2000, p. 53-70) em face às discussões sobre a pedagogia de projetos e a ação de transferência de saberes, nos deixa claro que o professor somente transfere conhecimentos quando renuncia ao hábito de prender-se aos livros didáticos e assume que não detém todo conhecimento, desmistifica o saber ao permitir uma “reflexão na ação” priorizando o que o indivíduo já sabe, unindo saberes e experiências e leva o aluno a reconstruir situações próximas a vida fora da escola. A recombinação, a generalização, a extrapolação, a correspondência, a invenção a partir do conhecimento prévio desenvolve a autoconfiança e leva o aprendiz a sentir-se capaz de representar de uma forma realista o saber, a assumir o risco de pensar por si mesmo e a perceber como ele se constrói e que este, é produto de uma busca histórica e constante do conhecimento. O indivíduo precisa compreender o sentido daquilo que está aprendendo e porque precisa apropriar-se de tal saber.

O que se estuda deve ter um sentido para o educando podendo ser ampliado, adquirido através da metacognição num sentido mais amplo além da tomada de consciência dos processos cognitivos, onde o retorno sobre seu próprio processo de aprender e o como interroga sua própria dinâmica o faz ficar diante do seu processo de aprendizagem, compreendendo o sentido dos objetivos e das atividades propostas num projeto. É preciso, tanto para o professor quanto para o aluno, ir além do que se está, costumeiramente, limitado a fazer. Recorrendo novamente a Perrenoud (2000, p.68) o projeto é favorável à transferência, porque confronta com situações mais imprevisíveis e mais complexas do que os exercícios escolares. Para aprender o aluno precisa estar comprometido com o projeto vindo a mobilizar-se para alcançar o objetivo sem medir esforços. Quem vai mediar isso? O professor.

“Quando o educador se entrega a esse papel de mediador, aceita os riscos inerentes ao ofício, opondo-se à rotinização mecânica do próprio trabalho. Como consequência dessa postura profissional, há uma valorização do aluno como pessoa situada em um contexto existencial, marcado por fatores sociais, psicológicos, biológicos, econômicos e culturais

determinantes sobre as condições em que ocorrem as aprendizagens escolares e para que ele seja compreendido em suas necessidades, interesses e desenvolvimento”. (ARAÚJO, p.184,2010).

Independente do tipo de projeto ou ação pedagógica que se queira desenvolver, a rotina diversificada de estudo leva a criança a aprender a se organizar em torno dos objetivos de aprendizagem. Para Pereira (2013, p.294), o professor “deverá organizar ambientes educativos que despertem a curiosidade e o empenhamento por parte da criança”. O ambiente educativo, neste caso, favorece a busca pelo conhecimento e a realização de tarefas mais lúdicas que envolvem a pesquisa, a produção e a reestruturação do pensamento, da linguagem. Favorece a criança mudar a postura frente à escola e ao professor, entendendo que não se encontra neste ambiente somente para sentar, ouvir, receber informações, mas para interagir, (re)descobrir saberes, apropriar-se do saber sem medo de ser tido, excluído. A criança precisa sentir que a escola a acolhe como é e não como gostaria que fosse ao se pautar no que se espera dela, e não no que se pode fazê-la produzir a partir do desenvolvimento de ações educativas que despertem o prazer de estar na escola e aprender. GARDNER (1995, p. 103) levanta a questão do projeto como uma oportunidade para os alunos ordenarem conceitos e habilidades já adquiridos que servirão de base para o desenvolvimento de um novo objetivo ou empreendimento.

Os emergentes conhecimentos e capacidades do aluno são mobilizados durante a execução de um projeto planejado por ele, que tem um significado para ele, para sua família e dentro da comunidade mais ampla. Essas capacidades e projetos são avaliados, tanto quanto possível, no contexto das atividades escolares cotidianas, a avaliação envolvendo não apenas o professor mas também os colegas, e, cada vez mais, o próprio aluno. O estudante passa a considerar o projeto de várias perspectivas, na medida em que este projeto representa coisas para várias audiências e ele observa sua evolução, muitas vezes de maneiras imprevisíveis ao longo do tempo. (GARDNER, 2005, p. 104).

De acordo com Perrenoud (2000, p.69), “a competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão “constituídos”, são “constituíveis” a partir dos recursos do sujeito”. Desenvolver competências significa proporcionar a ampliação do saber através do levantamento de hipóteses e das possibilidades de ação ao estabelecer relações entre o novo e o saber já adquirido. Neste sentido há a construção do saber e não apenas a transmissão do conhecimento e a intenção do professor vêm a ser a de proporcionar aprendizagens significativas.

Seguindo métodos que tradicionalmente dão ênfase à cópia e ao ditado com o objetivo de promover a “fixação” da escrita das palavras, a escola fornecia modelos estranhos ou exóticos de linguagem. Nesses casos, a ênfase do ensino tende a recair sobre a aprendizagem da composição silábica das palavras deixando num plano secundário o significado das frases formadas

por elas: a preocupação com a fixação e a automatização da grafia se sobrepõe à significação daquilo que é escrito... (ZORZI, 2003, p.124-125).

A metodologia escolar não poderia ser determinada como a causa das dificuldades do aluno, mas um fator que contribuiria para aumentá-las. Proporcionar a interação para o desenvolvimento da aprendizagem significativa vai muito além da fixação e automatização da grafia das palavras. Segundo Gardner (1995, p. 25), a área do cérebro chamada “Centro de Broca” é a responsável pela produção de sentenças gramaticais e uma pessoa com danos nesta área pode compreender palavras e frases, mas tem dificuldade em juntar palavras além de frases simples. “O dom da linguagem é universal, e seu desenvolvimento nas crianças é surpreendentemente constante em todas as culturas” (GARDNER, 2005, p. 25). O professor precisa estimulá-los a realizar as tentativas de escrita e leitura, mas, também, aceitar outros meios de comunicação utilizados pela criança que apresenta dificuldades nesta área, auxiliando-os nas elaborações destes meios que podem ser visuais, auditivos, ilustrativos. O importante é que a criança consiga fazer-se compreender, mesmo que a sua forma de linguagem não seja a convencional.

BERBERIAN & BERGAMO (2009, p.95) afirmam que “o reconhecimento, por parte da criança, de que ela escreve e lê e a possibilidade de se colocar como autora de suas produções é determinante para que ela venha a ter o domínio dos aspectos estruturais e semânticos próprios da linguagem escrita”. As práticas e as condições de produção podem e devem possibilitar ao educando a reconhecer-se como autor e a ser reconhecido como tal pela comunidade escolar. O que a criança produz e o como produz, os meios que utiliza para desenvolver os objetivos propostos desencadeia um processo de aprender passível de ser modificado, reestruturado, reorganizado e ampliado de acordo com as suas capacidades, habilidades e competências. O professor precisa estar atento a estas questões para então elaborar um planejamento que contemple estas possibilidades e, desenvolver aulas que integrem várias situações de aprendizagem, de forma a estruturar atividades ou tarefas que além de oferecer o desafio ao aluno, busquem o trabalho em grupo, onde a autoria não se limite a um ou a apenas alguns membros, mas seja possível a todos, sem exceção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados levantados durante o processo de aplicação de intervenções psicopedagógicas, no grupo de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano escolhido para o desenvolvimento da pesquisa de campo, percebemos que houve resultado significativo no que se refere à socialização dos alunos com TDAH e dislexia, bem como, na participação dos mesmos em sala de aula. O grupo de crianças, no geral, apresentou melhores resultados em ambos os aspectos, ocorrendo resultados positivos nos momentos de realização das tarefas em grupo e no desempenho acadêmico dos educandos. Diante destes resultados, concluímos que o método psicopedagógico oferece ao professor e ao aluno a oportunidade de aprender a aprender, abrindo um “leque” de possibilidades educativas que priorizam a construção do conhecimento e a aprendizagem significativa, além da descoberta das potencialidades, capacidades e habilidades que cada um, individualmente possui, quando interagem em grupo. Permite ao professor perceber com maior clareza estes aspectos pelo fato de proporcionar à criança, meios de mostrá-los, quando opera em grupo. A prática educativa numa atitude interativa e integrativa envolve situações de aprendizagem que levam o aluno e o professor a compreender como aprendem e, a estabelecer objetivos a serem atingidos, metas a alcançar individualmente e com seu grupo de trabalho ao mesmo tempo. Faz com que o professor tenha como foco no processo de ensinar, as competências e o conhecimento prévio da criança, não se prendendo somente às suas dificuldades de aprendizagem.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARAUJO, Márcia Baiersdorf. **Ensaio sobre a sala de aula: narrativas e reflexões da docência**. Série Pesquisa e Prática Profissional em Pedagogia. Curitiba: Ibpex, 2010.
- ALVES, Luciana Mendonça et al. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. v. 2. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- BERBERIAN, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Psicogênese das linguagens oral e escrita: letramento e inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- CARIDÁ, Déborah Alcântara Prósperi; MENDES, Mônica Hoehne. **A importância do estímulo precoce em casos com risco para dislexia: um enfoque psicopedagógico**. [deprosperi@hotmail.com](mailto:deprosperi@hotmail.com), São Paulo, Artigo de revisão, Revista Psicopedagógica. v. 29. n 89, jul.2012. Disponível em: < <http://pepsic.bvsalud.org>>. Acesso em: 29 abr. 2014.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra et al. **Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento.** [www.mocambras.org](http://www.mocambras.org), São Paulo, Acolhendo a Alfabetização nos países de Língua Portuguesa, Revista Eletrônica. 2007. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Acesso em: 01 mai, 2014.

COOL, César et al. trad. Fátima Murad **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** 2. ed. v.3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FAGALI, Eloisa Quadros; VALE, Zélia Del Rio. **Psicopedagogia institucional aplicada: dinâmica e construção na sala de aula.** 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNÁNDEZ, Alcía; trad. Iara Rodrigues. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família.** Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARDNER, Howard; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artmed, 1995.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem.** 2. ed. Curitiba: Edição do autor, 2007.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção psicopedagógica na escola.** 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

PERRENOUD, Philippe. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. **Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; trad. Laura Solange Pereira; rev. téc: Maria da Graça Souza Horn, Heloísa Schaan Solassi. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2013.

PERRENOUD, Philippe; trad. Patrícia Chittoni. **Dez novas competências para ensinar.** Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; trad. Cláudia Sshilling. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RODRIGUES, Cinthia. **Mente estimulada: o professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações de raciocínio e desenvolver formas criativas para auxiliá-los.** [novaescola@atleitor.com.br](mailto:novaescola@atleitor.com.br), São Paulo, ano XXIV, n.223, jun/jul: Abril, 2009. 92-94 p.

SERRA, Dayse Carla Gênero. **Teorias e Práticas da psicopedagogia institucional.** 1. ed, rev. Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores;** trad. José Cipolla Neto et al. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZORZI, Luiz Zorzi. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.