

ERA UMA VEZ MARIA... UM ESTUDO DE CASO – DESCOBRINDO CAMINHOS PARA A MODIFICABILIDADE

Lilian da Silva Rocha Martins

Especialista em Psicopedagogia Institucional /ISECENSA/RJ
lilicaaron@yahoo.com.br

RESUMO

Quando o professor recorre ao Psicopedagogo, significa que ele possui dificuldade em lidar com o problema e necessita de ajuda. Para se abrir caminho a um diagnóstico é necessário verificar o motivo pelo qual ele foi solicitado. Busca-se neste trabalho apresentar um breve histórico da Psicopedagogia no Brasil enquanto conhecimento científico, assim como a atuação do psicopedagogo. O principal objetivo deste estudo de caso é relatar o processo de modificabilidade que ocorreu com a aluna Maria (nome fictício) após um trabalho de acompanhamento e intervenção psicopedagógica em nível institucional, mostrando os caminhos percorridos para descobrir os entraves em sua aprendizagem, como estes entraves foram reconhecidos e como foram e (estão sendo) tratados, para então revelar um novo modo de aprender e um novo modo de ensinar. Os resultados deste trabalho mostram que modificar é possível a partir de uma mediação intencionalizada e planejado. Dessa forma, é preciso acreditar numa aprendizagem que possibilite transformar, sair do estático e construir, sob um novo olhar o diagnóstico escolar.

Palavras-Chave: Psicopedagogia – mediação - modificabilidade

RESUMEN

Cuando el maestro se vuelve hacia los psicólogos, significa que tiene dificultad para lidiar con el problema y necesita ayuda. Para allanar el camino para obtener un diagnóstico es necesario determinar por qué se le preguntó. Buscar en este documento presentará una breve historia de la Psicología Educativa en Brasil mientras que el conocimiento científico y el papel del psicólogo. El principal objetivo de este estudio de caso es describir el proceso de modificabilidad que se produjo con el estudiante María (nombre ficticio), después de un trabajo de seguimiento e intervención pedagógica a nivel institucional, mostrando los caminos recorrer para descubrir los obstáculos en su aprendizaje, cómo estas barreras fueron reconocidos y cómo eran y (ser) tratados y, a continuación revelan una nueva forma de aprender y una nueva forma de enseñar. Estos resultados muestran que el cambio es posible a partir de una mediación intencionalized y planificada. Por lo tanto, uno debe creer en el proceso de aprendizaje que permite, y dejar la acumulación estática, bajo una nueva mirada a la escuela de diagnóstico.

Palavras clave: Psicología de la Educación – mediación – modificabilidad

1. Introdução

Uma ampla variedade de movimentos de reforma curricular, conduzidos em estreita colaboração por especialistas em planejamento, psicólogos e educadores, costuma ocorrer, em diferentes países, em momentos que sucedem a abertura ou a aceleração de um processo de democratização das oportunidades educacionais.

Essa democratização do ensino determina não só um crescimento quantitativo das matrículas, mas, em decorrência, agravam-se os problemas a serem enfrentados pelas escolas, principalmente, quando se trata de garantir a todos os alunos a aquisição de um conjunto básico comum de conhecimentos e habilidades indispensáveis aos cidadãos.

De acordo com BOSSA (2000), a crença de que os problemas de aprendizagem eram causados por fatores orgânicos, perdurou por muitos anos e determinou a forma do tratamento dada à questão do fracasso escolar até bem recentemente.

Essa perspectiva patologizante dos problemas de aprendizagem foi rapidamente incorporada, pois proporcionava uma explicação mais ingênua para a situação do sistema de ensino, na medida em que mascarou a verdadeira natureza do problema, que seria sociopedagógico, conforme salienta Bossa (2000).

Refletindo sobre o significado do termo Psicopedagogia, as definições nos remetem imediatamente ao sentido que ocorre com frequência no senso comum, isto porque em sua própria denominação Psicopedagogia se constitui da junção dos conhecimentos oriundos da Psicologia e da Pedagogia. Esta junção, entretanto, oferece uma definição reducionista a seu respeito.

A proposta da Psicopedagogia veio da Argentina com o intuito de produzir uma metodologia para se trabalhar sobre as dificuldades de aprendizagem. No Brasil, a Psicopedagogia é de fato algo novo enquanto saber. São apenas 30 anos de estudos e fundamentação teórico-prática.

Há que se reconhecer que a Psicologia e a Pedagogia são as áreas “mães” da Psicopedagogia, mas não são suficientes para embasar todo o conhecimento necessário à atuação do Psicopedagogo. Desta forma, foi preciso recorrer a outras áreas, como a Filosofia, a Neurologia, a Sociologia, a Psicolinguística e a Psicanálise, no sentido de alcançar a compreensão multifacetada do processo de aprendizagem.

Quando um pedido de ajuda se dá via aprendizagem, entra em cena o Psicopedagogo, afinal, ele é o profissional cuja formação o habilita para compreender e atender tais especificações.

É justamente neste sentido que a atuação do Psicopedagogo se difere daquela do Psicólogo, pois este não está preocupado especificamente com a aprendizagem como aquele.

Silva (1998), ao delimitar o objeto da Psicopedagogia, analisa-o como sendo o ser humano enquanto ser em processo de construção de conhecimento, ao que chamou de ser cognoscente. Para esta autora, o ser cognoscente não é constituído por vários sujeitos, mas por três dimensões – dimensão racional, dimensão afetiva e desiderativa.

1.1. Objetivos

Relatar o processo de modificabilidade que ocorreu com a aluna Maria (nome fictício) após um trabalho de acompanhamento e intervenção psicopedagógica em nível institucional, mostrando os caminhos percorridos para descobrir os entraves em sua aprendizagem, como estes entraves foram reconhecidos e como foram e (estão sendo) tratados, para então revelar um novo modo de aprender e um novo modo de ensinar.

2. Metodologia

A técnica principal para a coleta de dados foi a filmagem de depoimentos da professora que acompanhou Maria desde o início do estudo e da professora com quem a aluna estuda atualmente. Captamos também imagens da aluna na realização de atividades e avaliações escolares, com as evidências da modificabilidade que está ocorrendo.

Além das filmagens, considerou-se como registro o relato das observações e análises desenvolvidas. Houve também encontros e reuniões para orientar os professores no sentido de um direcionamento das atividades para a mediação que se pretendia.

Em função do que os professores iam relatando, retomávamos o trabalho ou partíamos para novos desafios, sempre analisando o andamento do processo, com um olhar psicopedagógico orientado para a aquisição da independência total da professora a fim de se chegar a uma independência parcial, quiçá uma independência total.

2.1. Anamnese

Maria tinha 11 anos e 8 meses e cursava a primeira série (segundo ano de escolaridade) numa escola particular de Campos dos Goytacazes. Em entrevista com a mãe foi relatado que Maria apresentou inúmeros atrasos em seu desenvolvimento psicomotor: sustentou a cabeça com um ano, sentou com um ano e oito meses, engatinhou por volta dos dois anos, andou aos três anos, falou tardiamente, e não respondia às brincadeiras próprias da idade.

Neste período a mãe foi aconselhada pela pediatra a colocá-la numa escola para que em contato com outras crianças tivesse avanços em seu desenvolvimento. Maria foi matriculada no primeiro período da Educação Infantil, mas sua entrada na escola foi marcada por um grande trauma. A responsável relata que o processo de desenvolvimento que já apontava para alguns problemas futuros, se agravou quando a menina presenciou a morte do pai ao cair de um andaime de construção civil com cerca de 7 metros de altura no quintal da casa.

A partir deste evento, a trajetória escolar de Maria transformou-se numa peregrinação. Foram 5 escolas em 3 anos, sem apresentar nenhum progresso. Aos sete anos foi aprovada para ingressar no 2º ano do Ensino Fundamental sem domínio da escrita do próprio nome.

Neste mesmo ano, Maria foi novamente transferida de escola e nesta nova escola, a coordenadora convocou a mãe para uma conversa sobre a possibilidade de retorná-la à Classe de Alfabetização, para que adquirisse os pré-requisitos para um processo de letramento e alfabetização.

A responsável conta que concordou com o retorno da filha à alfabetização, esperando que com isso, o problema de repetência não se repetisse mais.

Na entrevista inicial Maria mostrava-se indiferente a tudo, parecia não se importar com as mudanças de escolas e não perceber seu atraso em relação à turma. Apresentava respostas bastante infantilizadas para sua idade e um comportamento correspondente ao de uma criança de cinco anos.

A escolha de Maria para realização deste trabalho se deu a partir da queixa da professora devido ao baixo rendimento escolar. Para descoberta das possíveis dificuldades e/ou transtornos, neste estudo de caso, foram realizados os seguintes testes:

- 1- Observação do aluno em sala de aula
- 2- EOCA
- 3- Análise de evolução do desenho
- 4- Análise de evolução da escrita
- 5- Análise de evolução da oralidade
- 6- Análise de evolução da leitura
- 7- Avaliação Psicolinguística
- 8- Provas operatórias
- 9- Teste do Bender
- 10- Avaliação Psicomotora

Buscou-se entender o diagnóstico dentro do contexto da escola e da sala de aula, com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitissem modificar o conflito manifestado. Agimos, segundo Da Ros (2002, p.18),

“O problema era distinguir entre a manifestação de um nível pobre de funcionamento e a capacidade potencial para a modificabilidade que poderia ser produzida nas novas relações interpessoais”.

Destaca-se neste trabalho que ele integra simultaneamente questões afetivas e intelectivas, permeada por fatores natos e inatos, como foi o trauma vivido pela aluna. Assim, precisamos compreender o desenvolvimento cognitivo desta criança nas interações sociais que ela estabelece com as pessoas envolvidas no processo de “ensinagem”.

2.2. Observação da aluna em sala de aula

A observação da aluna em sala de aula ocorreu num período de uma semana, das 13:00 às 16:00h. A aluna observada chega à escola todos os dias no horário marcado, trazendo a tarefa de casa e o material solicitado pela professora. Após a acolhida no pátio da escola, inicia-se a preparação da agenda. A aula de fato inicia-se às 13:40h.

As atividades, muito bem elaboradas, e a postura da professora, evidenciam a proposta pedagógica e a linha filosófica da escola, que é socioconstrutivista. A docente busca em todas as aulas estabelecer vínculos entre as atividades trabalhadas e a prática social, aproximando o currículo do dia a dia das crianças e fazendo perceber onde os conteúdos da escola se aplicam na vida, conforme orienta Vasconcellos (1993, p.42) “[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito”, isto é para o aluno.

No início da aula, Maria observa a professora e a acompanha com os olhos, mas logo se dispersa. Esfrega os olhos, põe o dedo na boca... Durante a explicação permanece sentada, quando os alunos iniciam a realização das atividades, ela levanta várias vezes e pede ajuda em tudo. A professora dá novas orientações individuais e a estimula a fazer o que sabe fazer sozinha. Quando percebe que todos estão a terminar, Maria chora, abaixa a cabeça. Espera a hora da correção e copia as respostas do quadro.

A relação da aluna com a professora aparentemente é boa, mas percebe-se certa dificuldade por parte da professora em lidar com esta necessidade de mediação, como nos orienta Da Ros (2002, p.55):

“O desenvolvimento da cognição é um produto histórico que demanda mediações específicas quanto às diferentes formas de apropriação do conhecimento, mediações que se caracterizam e variam em forma e conteúdo de acordo com as relações travadas pelos homens em dado contexto cultural. Assim, não é possível compreender a atividade cognitiva retirando-a do contexto de interações no qual ela é produzida e do qual ela é a expressão”.

A relação da aluna com os colegas também é boa. Todos a respeitam e oferecem ajuda com as atividades, mas na hora do intervalo os colegas não integram Maria ao grupo devido sua conversa e preferências por brincadeiras mais infantilizadas.

2.3. EOCA

Nesta entrevista a comunicação é aberta e pode ser traduzida por meio da escolha de jogo, de uma cor, de uma história ou de qualquer um dos objetos que estejam à disposição da criança entrevistada. Maria ao ser colocada frente uma mesa com diferentes recursos, escolheu um teclado de brinquedo e tentou criar melodias conhecidas. Cantou “parabéns pra você” e acompanhou a seu modo com o instrumento musical.

Ao ser solicitada a demonstrar alguma coisa que tivesse aprendido na escola ou em casa Maria cantou e disse que aprendeu com o rádio. Observamos neste momento que a aluna

expressa praticamente o que é percebido sensorialmente, seu pensamento encontra-se num nível figurativo, ou seja, sua linguagem está presa naquilo que os olhos vêem.

Maria não pôs a mão em nenhum dos livros, nem em folhas, nem canetas coloridas... Preferiu os objetos com os quais pudesse demonstrar alguma habilidade.

2.4. Análise da evolução do desenho

A análise de desenho é de suma importância para qualquer psicopedagogo que pondere sobre o alcance ou sobre as possibilidades da sua prática pedagógica no âmbito das dificuldades cognitivas.

Maria em seu desenho livre não organizou o desenho em si e demonstrou dificuldade na representação da estrutura corporal: fez um corpo sem tronco, cujos pés saíam diretamente da cabeça.

O rebatimento se fez presente no desenho do trem no trilho e dos carros na estrada com casas dos dois lados.

A superação da mistura de pontos de vista é uma atividade mental que exige maturidade e descentração. Neste aspecto Maria apresentou um bom desempenho, pois todos os seus desenhos foram feitos a partir de uma visão frontal e nenhum apresentava transparência.

A superposição é outro desafio no qual Maria apresentou baixo desempenho. A visão chapada se fez presente nos desenhos do homem em cima do cavalo e do bolo em cima da mesa. Ao ser solicitada a desenhar um lago, uma casa na frente do lago, um jardim atrás da casa e um morro bem distante com um coqueiro, Maria os enfileirou no centro da página, sem noção de profundidade e perspectiva.

É importante lembrar que no desenho da família, o cenário também se encontrava enfileirado (casa, pai, mãe, a criança e a árvore), evidenciando ainda não ter um enfoque para o social. Sabe-se que o afastamento da família é um momento de grandes resoluções em termos cognitivos.

Foi possível perceber muitas dificuldades relacionadas ao nível de evolução gráfica nos desenhos, para o qual sugerimos um trabalho de arte-educação com objetivos de favorecer a superação das dificuldades que foram evidenciadas na análise de desenho.

2.5. Análise de evolução da escrita

A passagem de um nível a outro, no processo de alfabetização, origina-se da tomada de consciência pelo aluno da insuficiência das hipóteses até então por ele formuladas para explicar a leitura e a escrita, ou seja, a passagem ocorre porque a criança esbarrou num obstáculo.

O que leva a criança à estabilidade da escrita é o seu enfrentamento com um conjunto de problemas referentes à escrita possíveis de ser por ela trabalhados, que estejam à altura de sua capacidade de compreendê-los e sejam sócio-afetivamente ricos de sentido e valor para ela.

A análise da evolução da escrita de Maria se deu a partir do livro “Fofinho” de Teresa Noronha. Nesta atividade ela demonstrou nervosismo, levantou-se várias vezes, esfregou as mãos e suava muito, mas procurou fazer com capricho.

Maria encontra no nível silábico-alfabético. Esta fase caracteriza-se por ser um momento intermediário entre a ausência de correspondência sonora e começo dessa correspondência, no qual predomina na escrita duas formas de corresponder sons e grafias: fonemas para algumas sílabas e sílabas para as outras partes.

2.6. Análise da evolução da oralidade

Para realizar esta atividade utilizamos o Clássico da Literatura Infantil “A raposa e as uvas”. Ao recontar oralmente a história, Maria fragmentou o texto em sentenças simples empregando o “ai” para interligar quase todas as frases. Não houve preocupação com a totalidade ou com a moral da história e omitiu muitos detalhes. Pela recontagem da aluna, não haveria possibilidade de compreensão da história caso não a conhecessemos de antemão.

2.7. Análise da evolução da leitura

Conforme descrito por Capovilla e Capovilla (2004), a criança passa por três estágios: o logográfico, o alfabético e o ortográfico. No estágio logográfico a criança lê de maneira visual direta; a leitura depende do contexto e das cores e formas do texto. Por exemplo, uma criança pode ler logograficamente o rótulo Coca-Cola; logo, se as letras desta palavra forem trocadas, a criança não perceberá o erro desde que a forma visual global e o contexto permaneçam iguais aos da palavra correta. Isto demonstra que a criança não presta atenção à composição da palavra em letras, apesar de conseguir ter acesso ao significado de algumas palavras conhecidas. Por isso, o estágio logográfico é considerado uma forma de pré-leitura, visto que as palavras escritas são tratadas como desenhos, e não propriamente como um código alfabético.

No estágio alfabético, a criança compreende que a escrita mapeia a fala e, portanto, começa a escrever como fala. Conseqüentemente pode ocorrer erro de regulação grafonômicas, como, por exemplo, escrever a palavra casa com a letra z em vez de s. Tais erros são esperados neste estágio, visto que a criança está aplicando as regras da escrita intermediadas pelos sons da fala. A partir deste momento a criança pode começar a aprender as regras de posição, como por exemplo, "s intervocálico soa como /z/".

No terceiro estágio, o ortográfico, a leitura e a escrita ocorrem por reconhecimento visual direto das formas ortográficas de morfemas ou de palavras, pré-armazenadas no léxico. A criança passa, portanto, a ler e escrever corretamente palavras irregulares, como por exemplo, aquelas em que a letra x tem sons irregulares (e.g., nas palavras exército e próximo). Quando a criança dominou todas as estratégias desenvolvidas nos estágios logográfico, alfabético e ortográfico, ela torna-se capaz de ler e escrever palavras novas e palavras irregulares de alta frequência.

Portanto, há duas formas básicas de ler e escrever de forma competente: pela estratégia fonológica (desenvolvida no estágio alfabético) ou pela estratégia lexical (desenvolvida no estágio ortográfico).

Para análise da evolução da leitura, a história escolhida foi "A casa" de Mery França e Eliardo França. Apesar de o texto ser bastante simples e constituir-se de palavras com poucas dificuldades ortográficas, "Maria evidenciou estar no nível mais elementar da compreensão leitora, pois iniciou a leitura silabando, mas logo começou a antecipar o conteúdo do texto em função da imagem que o acompanhava.

2.8. Avaliação psicolinguística

Feuerstein (apud DA ROS, 2002), estabelece as dimensões das fases que dizem respeito aos vários momentos do pensamento que o sujeito utiliza para solução de um problema: fase de assimilação, a de elaboração, a da resposta que, para a solução da tarefa, devem estar integradas. Este conceito é muito importante para o autor, uma vez que é através deste ato mental que o mediador pode localizar onde se encontra a inadequação da resposta.

Estudos mostram que o processamento da estrutura fonológica não é imutável, ao contrário, pode e deve ser estimulado para um maior sucesso na leitura e na escrita. O primeiro teste da Avaliação Psicolinguística busca exatamente revelar a sensibilidade das crianças aos fonemas das palavras que podem determinar o progresso que elas fazem no aprendizado da leitura e da escrita.

Segundo Capovilla (2004), o nível de consciência fonológica da criança pode ter conseqüências não somente no desempenho de tarefas metafonológicas, mas, também na eficiência de uma série de processos fonológicos básicos, tais como o acesso lexical ou evocação na memória de curto prazo.

No teste de Audibilização, aplicado individualmente à aluna, ela evidenciou um grande comprometimento na memória cumulativa de frases, dígitos e relatos. Considerando-se a relevância da memória no processamento da informação linguística, faz-se necessário uma intervenção que estimule esta área do cérebro através de exercícios de repetição, desde que seja proposta em torno de material significativo para ela.

No que diz respeito à discriminação fonemática, aspectos mnemônicos, identificação de absurdos, objetos e situações, o desempenho também não foi positivo. Não há necessidade de um encaminhamento fonoaudiológico, porém para adquirir fluência na leitura e na escrita, faz-se necessário estimular sua memória de trabalho, pois não é suficiente distinguir os fonemas, é preciso memorizá-los, já que na escrita ela não terá liberdade para alterar os modelos, uma vez que a escrita é convencional.

Ficou evidente a correlação existente entre as habilidades de discriminar sons, memorizar e conceituar. Foi possível perceber também que atividade planejada para a adequada discriminação de sons, facilita tarefas de memorização e significação.

2.9. Provas operatórias

As provas operatórias têm como objetivo conhecer os processos de conhecimento do aluno, mais do que saber o que e o quanto ele sabe. O resultado obtido nas provas operatórias tem a finalidade de nos auxiliar a compreender a criança no seu modo próprio de aprender, conhecer os recursos com os quais ela conta para pensar e interagir com as informações que recolhe de seu ambiente, transformando-as ou não, em seu próprio saber.

Classificar, seriar, conservar e combinar são operações lógicas não apenas formadoras do raciocínio lógico-matemático, mas também das estruturas psicolinguísticas.

A classificação e a seriação são operações organizadoras, a conservação é um meio de preservar a identidade e as combinações são as operações resultantes das anteriores, síntese do conhecimento.

Nas provas de classificação, Maria conseguiu agrupar os elementos segundo seus atributos comuns, embora tenha apresentado certa dificuldade quanto às características observadas para tê-lo feito, devido à sua dificuldade em encontrar as palavras certas para se expressar. Em alguns momentos não justificou o porquê e por isso pode-se dizer que ela se encontra no nível 2, que corresponde ao pensamento intuitivo-articulado, uma vez que oscila entre o pensamento figurativo e operativo.

Na prova de interseção, Maria encontra-se no nível 1 (pensamento intuitivo-global), quando a criança age pela percepção, mas não consegue justificar o que faz.

Na prova de inclusão de classes, Maria encontra-se no nível 2, pois apresentou dúvidas em relação ao que era geral (frutas) e ao que era sub-classe (laranjas).

Na prova de seriação, a aluna ordenou as peças por pareamento (grandes e pequenos), mas não conseguiu coordená-los. Desta forma encontra-se no nível 1 que corresponde ao pensamento intuitivo-global.

Na prova de conservação de quantidade, Maria encontra-se também no nível do pensamento intuitivo-global, pois sentiu necessidade de contar os elementos para se certificar sobre o local onde havia mais elementos.

Na prova de conservação de distância, mesmo com a coincidência dos extremos, Maria não julgou que os comprimentos fossem iguais. Encontra-se no nível 1.

Na conservação de área, a criança encontra-se também no nível 1, pois aumentando-se a quantidade de elementos no espaço apresentado, ela não conservou a área.

Na prova de conservação de massa, houve um desempenho um pouco melhor. Maria demonstrou estar no nível 2 (pensamento intuitivo-articulado), quando os juízos são oscilantes. Ao ser questionada sobre sua avaliação, retornava ao que tinha dito anteriormente. Suas argumentações foram pouco explícitas.

Na prova de conservação de líquido, a cada alteração Maria julgava que uma quantidade fosse maior e não foi sensível à contra-argumentação. Neste quesito seu pensamento encontra-se no nível 1, intuitivo-global.

Com os jogos de lógica combinatória, Maria obteve êxito por tentativa e erro, testou todos os elementos para encontrar seus pares, evidenciando estar no nível 2, intuitivo articulado.

Estudando os sinalizadores e evidências arrolados em função desses registros, é possível chegar a uma proposta de mediação que favoreça a modificabilidade cognitiva.

2.10. Teste do Bender

Para Bender (apud GRANJON, 1989), é aos 11 anos que todas as figuras são reproduzidas de maneira satisfatória, não trazendo a idade adulta mais que uma certa perfeição motora, ou melhor, uma maior precisão nos detalhes das dimensões e das distâncias.

Neste estudo de caso foram utilizados cinco modelos de Lauretta Bender para que a aluna os copiasse o mais parecido possível. A avaliação durou cerca de 25 minutos. Antes mesmo de iniciar a cópia dos desenhos, Maria pediu borracha e régua e neste dia apresentava um bom humor. Maria foi capaz de criticar algumas de suas cópias e pediu uma nova folha, mas foi baseando-me na primeira, que avaliei seu desempenho no teste.

Ao final do Teste do Bender Maria somou 15 pontos, o que corresponde a 30% dos 50 pontos a que se é possível chegar. Apresentou uma grande dificuldade com os ângulos, também com a orientação e com a posição relativa e foi graças aos acréscimos que pode chegar a este percentual.

Neste teste há que se considerar a importância da habilidade visomotora, assim como do domínio dos movimentos do próprio corpo do indivíduo. Feuerstein (apud DA ROS, 2002), explica que

“A necessidade de produzir flexibilidade e plasticidade na orientação do indivíduo vai além da área específica do espaço e é similar à necessidade do indivíduo em descentrar-se de forma tal que seu ponto de vista não seja mais egocêntrico”.

2.11. Avaliação psicomotora

A educação psicomotora é um meio prático de ajudar a criança a dispor da imagem do corpo operatório. Esta conquista passa por vários estágios de equilíbrio, que correspondem aos estágios da evolução psicomotora.

Como o comportamento físico expressa, uma a uma, as dificuldades intelectuais e emocionais, pode-se dizer que a avaliação psicomotora contribui para esclarecer a atuação do corpo sobre o intelecto, pois ao vermos o corpo em movimento, percebemos a ação da mente.

Um desenvolvimento psicomotor normal apresenta qualidades nos movimentos que se integram numa certa ordem, obedecendo às seguintes etapas:

- Precisão: de 0 aos 7 anos;
- Agilidade: dos 7 aos 10 anos;
- Força Muscular: dos 10 aos 15 anos;

A coordenação geral do indivíduo alcança seu desenvolvimento definitivo aproximadamente aos 15 anos. Durante a evolução motora da criança vão ocorrendo dois processos que se complementam e se inter-relacionam: a diferenciação e a integração. Ambos acontecem de maneira recíproca e simultânea, resultando em aumento de força, de precisão e facilidade de movimento.

Uma evolução psicomotora normal permite à criança passar dos movimentos globais aos mais específicos e do movimento espontâneo ao movimento consciente.

A avaliação psicomotora realizada com Maria permitiu-nos compreender aspectos importantes sobre sua dificuldade no Teste do Bender, por exemplo, que exige uma habilidade visomotora.

Avaliamos sua capacidade de acompanhar objetos com movimentos oculares conjugados, pois os movimentos dos olhos visam preparar a criança para acompanhar a sequência dos símbolos na aprendizagem do desenho, da pintura, da escrita e da leitura.

Ao traçar uma linha unindo dois pontos, Maria dispensou grande atenção, mas fez uma linha curvilínea, quando era solicitada a fazer uma linha reta.

Percebemos que a aluna faz um grande esforço em atividades que exigem destreza visual, embora não fique esfregando os olhos com frequência nem lacrimejando. Chamou-nos

atenção, neste momento que os olhos de Maria são mais próximos um do outro, que o da maioria da população, e talvez isto seja importante relatar aqui.

Avaliamos também sua capacidade de se locomover com velocidade seguindo um caminho com obstáculos, sem mudar o ritmo, a fim de observar sua força muscular e a harmonia dos movimentos. Observamos que ela perdeu o equilíbrio ao executar a tarefa, assim como perdeu a direcionalidade.

Avaliamos ainda capacidade de integrar a relação sensoriomotora (desenvolvimento integrado dos sentidos) com o ambiente, através do estabelecimento da dominância da mão, olho e pé, pois a consciência da lateralidade na orientação do corpo é indispensável na resolução de problemas que exigem orientação no espaço e favorece a aprendizagem. Observamos que Maria iniciou sua marcha com o pé esquerdo tanto no percurso de ida como no caminho de volta.

Notamos que Maria apresenta um leve comprometimento na aquisição do equilíbrio, assim como da direcionalidade e da coordenação visomotora. Sabendo que é preciso mais que boa vontade e boas intenções: é necessário intervir de forma adequada, no momento oportuno, com técnicas apropriadas, orientamos a professora e a escola a desenvolver um trabalho com a aluna de ajuda educativa, não no sentido de ensiná-la comportamentos motores, mas de exercer uma função de ajustamento, para que seus movimentos possam melhorar através do pensamento enriquecido pela ação externa da habilidade executada com o corpo.

3. Resultados e discussão

Fernandez (1990) afirma que o diagnóstico para o psicopedagogo, deve ter a mesma função que a rede para um equilibrista. É ele, portanto, a base que dará suporte ao psicopedagogo para que este faça o encaminhamento necessário.

Tendo analisado todos os testes com a aluna, recorrendo aos conhecimentos práticos e teóricos, esta investigação, permite agora apontar os aspectos que precisam ser modificados no processo cognitivo de Maria.

O relato das avaliações psicopedagógicas foi encaminhado e lido primeiramente com a mãe, depois com a professora, explicitando-lhes a postura a ser adotada por ambas, neste processo de mudanças que começará a ocorrer com Maria.

Para a professora foram dadas algumas orientações no sentido de fazer uma mediação mais eficaz durante as atividades e no sentido de planejar atividades específicas para Maria, que fossem de encontro à sua necessidade em um contexto interativo que propõe uma relação voltada para as suas possibilidades de aprendizagem.

Quanto ao resultado obtido nos testes de audibilização, orientamos a professora a retomar com Maria um trabalho de consciência fonológica, permitindo a ela descobrir os segmentos fonêmicos, para que possa compreender a maneira como as palavras são estruturadas. Aconselhamos também à professora e à Coordenação da escola e adquirir livros com histórias cumulativas, como “O grande rabanete”, “A casa sonolenta”; Cds com músicas cumulativas como “A boneca de lata”, “A minha velha” e outras atividades que possam contribuir para o desenvolvimento da memória a curto e em longo prazo.

A orientação para as dificuldades apresentadas no teste do Bender e na avaliação psicomotora foram com relação à uma investigação junto a um oftalmologista e sugerimos alguns exercícios de estimulação psicomotora, que poderão ser desenvolvidos em casa ou na escola, como correr em pista reta, pouco extensa, mudar de direção para desviar-se de obstáculos, correr no mesmo lugar, em velocidades variadas, com música, começar a correr devagar e depois aumentar a velocidade, correr em labirintos marcado com giz no chão, jogar a bola com as mãos abaixo no nível dos ombros, brincar de jogos de argola, arremessar bola a um cesto preso à parede, dançar livremente ao som de uma música, permanecer na ponta dos pés, contando mentalmente até cinco, identificar em um par de sapatos o pé direito e o pé esquerdo e outras.

Por ser a expressão verbal um prolongamento natural do trabalho psicomotor, é interessante também, levar a criança a expor os fatos vivenciados, como as próprias brincadeiras, com a finalidade de estabelecer uma ligação entre o imaginário e o real.

Lembramos à mãe e à professora que a criança dispõe de uma memória do corpo, carregada de afetividade e se for orientada pelo afeto, suas experiências resultarão em uma mudança de comportamento afetivo e cognitivo.

4. Considerações finais

Embora neste estudo de caso, não tenha utilizado o Programa de Enriquecimento Instrumental de Reuven Feuerstein, foi neste autor e em seus postulados que baseei esta pesquisa e nele que me embasei quando as dúvidas me cercavam.

A seqüência desse estudo revela o processo vivido por Maria e pelo seu grupo de trabalho: escola, professora, mãe, coordenadora e psicopedagoga (futura) em seu desenvolvimento: da dependência total à dependência parcial para algumas coisas e autonomia para muitas.

O patamar qualitativamente superior caracterizado pela autonomia na expressão de idéias, na colocação de seu ponto de vista, na compreensão de aspectos que vão além do figurativo, mostrava a eficácia do trabalho.

A não permanência em aspectos elementares, a capacidade de ir além, de pensar por mais um tempo, de dominar a conduta impulsiva de falar sem pensar, deu a Maria a possibilidade de se integrar em seu grupo de trabalho, isto a permitiu construir uma auto-estima positiva de si mesma no que tange à sua aprendizagem.

Como afirma Beyer (1996, p. 59),

“A intensidade bem como a qualidade com que uma pessoa, de forma intencional, se interpuser entre a criança e os elementos no mundo exterior, sejam estes de natureza cultural, simbólica ou lógico-matemática, influirão significativamente sobre as condições do desenvolvimento infantil.”

Fica evidente nesta afirmação a idéia de que o fator impulsionador dos avanços no desenvolvimento da criança recai sobre a ação da mediação, ou seja, fazer um diagnóstico psicopedagógico e nenhuma mudança trazer para esta criança cognitivamente, é o mesmo que mostrar um copo de água a uma pessoa sedenta e não deixá-la experimentar uma gota.

Para aquela criança avaliada inicialmente como incapaz de formular o pensamento formal e fadada apenas ao pensamento pré-operatório, a possibilidade de sair do figurativo para o operativo representou uma esperança tanto para ela como para sua professora de legitimá-la e legitimar-se como capaz, visto que muitas vezes, o professor absorve a culpa da dificuldade de aprendizagem do aluno e até se frustra em sua carreira pedagógica.

A partir destas considerações e sustentada sobre a teoria de Piaget, pode-se concluir sobre o desenvolvimento de Maria que as crianças com dificuldades de aprendizagem, na proporção da gravidade do distúrbio cognitivo, podem alcançar os mesmos níveis de desenvolvimento das demais crianças ou seu desenvolvimento permanece fixo a um nível inferior, mas a maioria é suscetível a mudanças de nível de pensamento.

É importante que escola e família se unam na comunicação e na partilha de decisões voltadas para a luta contra o estigma, contra o rótulo e contra a classificação de pessoas em capazes e incapazes ou em eficientes e deficientes.

A Psicopedagogia enquanto ciência, não deve ser compreendida, erroneamente, como mera aplicação de testes ou de mera aplicação das teorias do desenvolvimento cognitivo, mas deve ser vista como uma área autônoma de intervenção, que integra, em seu corpo teórico, depois de adequada prova crítica científica, determinadas premissas dessa teoria.

É preciso ainda, que todas as pessoas ligadas à educação aprendam que a modificabilidade não é um dom, não é algo natural, que se produz na simples interação do sujeito com o meio sociocultural, mas que se refere especificamente, às interações mediadas. É

por isso que não se pode conceber a modificabilidade em sua relação teoria/prática a não ser na interação entre sujeitos.

5. Referências

BARBOSA, Laura Monte Serrat. Psicopedagogia: um diálogo entre a psicopedagogia e a educação. Bolsa nacional do Livro, Curitiba, 2006.

BEYER, Hugo Otto. O Fazer Psicopedagógico: A abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky, Editora Mediação, Porto Alegre, 1996.

BOSSA, Nádía A. A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática> Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra G. S. CAPOVILLA, Fernando C. Avaliação e Intervenção Metafonológica em Distúrbio de Linguagem Escrita. São Paulo: ABPp, 2004.

DA ROS, Silvia Zanatta. Pedagogia e mediação em Reuven Feuesrtein: o processo de mudança em adultos com história de deficiência. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

FERNÁNDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada, tradução de Iara Rodrigues, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.

FONSECA, Vítor da. Educação Especial: Programa de Estimulação Especial-Uma Introdução às Idéias de Feuerstein, 2ª Edição Revista e Aumentada, Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

GRANJON, Hilda Santucci Galifret. Prova gráfica de organização perceptiva. São Paulo, Editora Mnemon, 1989.

RIBEIRO, Lourdes Eustáquio Pinto. Para casa ou para sala?, Didática Paulista, São Paulo, 1999.

<www.psicopedagogiaonline.com.br> Acesso em 21 de setembro de 2007.