

**CENTRO UNIVERSITÁRIO CENTRAL PAULISTA - UNICEP**

**ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS REUNIDAS DE SÃO CARLOS - ASSSER**

**FONOAUDIOLOGIA ALIADA À PSICOPEDAGOGIA:**

**ESTUDO DE CASO DE DISLEXIA**

*Renata Savastano Ribeiro Jardim*

**SÃO CARLOS  
2004**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO CENTRAL PAULISTA - UNICEP**

**ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS REUNIDAS DE SÃO CARLOS - ASSSER**

**FONOAUDIOLOGIA ALIADA À PSICOPEDAGOGIA:**

**ESTUDO DE CASO DE DISLEXIA**

*Renata Savastano Ribeiro Jardim*

**Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Centro Universitário Central Paulista  
como parte dos requisitos para a  
obtenção do título de  
especialista em Psicopedagogia.**

**Orientadora: Ml. Márcia Cristina Fragelli**

**SÃO CARLOS  
2004**

### **"HOMENAGEM PÓSTUMA"**

Dedico este trabalho à minha mãe Clotilde que soube, em vida, mostrar-me que o estudo e a dedicação levam ao sucesso e à verdade.

### **DEDICATÓRIA**

Ao meu querido pai, Sr. Ribeiro que mostra-me, a cada dia, que a vida é feita de realizações diárias em busca da felicidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao bom Deus de meu coração que me dá coragem de lutar pelas minhas crenças e serenidade para desfrutá-las;

Agradeço à Ordem Rosacruz AMORC pela inspiração e disciplina que fazem-me vencer obstáculos e ir em busca de outros;

Agradeço ao meu querido companheiro Ailson que sempre soube ser presente, com sua infinita bondade e humildade;

Agradeço à Patrícia Thimóteo de Souza por sua competência, inspiração e companhia em todo este percurso;

Agradeço aos meus pacientes pela confiança e apoio, sem os quais, nada disto poderia ter sido concebido;

Agradeço aos meus alunos por mostrarem-me mais formas de aprender.

Agradeço aos meus queridos irmãos Otaviano e Lydia que sempre acreditaram e incentivaram meu trabalho;

Agradeço aos meus filhos Gabriel e Rodrigo pela paciência e tolerância para com minhas jornadas sem fim.

**EPIÍGRAFE**

"Entre quem ensina e quem aprende abre-se um campo de produção de diferenças, pois cada um de nós tem uma *modalidade de aprendizagem*, um *idioma* próprio para tomar do outro e fazê-lo seu, para entregar-mostrar-lhe um pouco de nossa obra."

(Fernandez, 2001)

## SUMÁRIO

	Homenagem póstuma .....	2
	Agradecimentos .....	3
	Epígrafe .....	4
	Sumário .....	5
	Resumo .....	7
	Apresentação .....	8
<b>Cap. 1</b>	Caracterização da instituição .....	10
	Identificação .....	10
	Objetivos gerais da instituição .....	11
	Corpo docente e de funcionários da instituição .....	13
	Clientela atendida .....	14
	Situação de fracasso escolar na instituição .....	16
	Medidas preventivas e remediativas adotadas pela instituição .....	18
	Necessidade do psicopedagogo na instituição .....	23
<b>Cap. 2</b>	Avaliação psicopedagógica .....	24
	Introdução .....	24
	Descrição da queixa recebida .....	26
	Anamnese .....	31
	Aplicação das atividades psicopedagógicas de caráter diagnóstico .....	36
	Provas piagetianas .....	36
	Jogo - Lince .....	42
	Jogo 4 cores .....	48
	Análise da aplicação das atividades e dos resultados obtidos .....	50
	Hipótese diagnóstica .....	63
<b>Cap. 3</b>	Processo de devolutiva .....	64
	Introdução .....	64
	Devolutiva à escola de origem da criança .....	66
	Devolutiva aos pais .....	68
	Devolutiva à criança .....	71
	Dificuldades vivenciadas na devolutiva .....	72
<b>Cap. 4</b>	Planejamento do atendimento psicopedagógico .....	75
	Objetivo geral .....	75
	Objetivos específicos .....	75
	Procedimentos adotados .....	75
	Recursos materiais necessários .....	76
	Número de sessões estimado .....	77
	Avaliações programadas .....	78
<b>Cap. 5</b>	Intervenção psicopedagógica preventiva e remediativa .....	79
	Institucional .....	79
	Familiar .....	80

<b>Cap. 6</b>		
	Intervenção psicopedagógica .....	83
	Situação de fracasso escolar nas instituições .....	83
	Intervenção no aspecto psico-social .....	84
	Intervenção no aspecto metodológico - Método das Boquinhas ...	86
	Jogo dominó e jogo dos sete quadrados .....	88
	Análise da intervenção .....	96
<b>Cap. 7</b>		
	Análise do desenvolvimento global do atendimento .....	100
	Relação terapeuta/paciente .....	100
	Perfil evolutivo de alfabetização .....	101
<b>Cap. 8</b>		
	Experiências pessoais e profissionais da vivência psicopedagógica ...	103
	Precedentes .....	103
	Formação em Psicopedagogia .....	104
	Experiências pessoais .....	106
<b>Cap. 9</b>		
	Anexos .....	108
	1- Produção da criança .....	108
	2- Sala de aula com um disléxico .....	109
	3- Fotos das Boquinhas .....	112
	4- Produção atual da criança .....	113
<b>Cap. 10</b>		
	Referências bibliográficas .....	114

## RESUMO

Este trabalho mostra a parceria fecunda que pode haver entre o fonoaudiólogo e o psicopedagogo na incessante busca por prevenção e remediação dos distúrbios nos processos de ensino/aprendizagem.

A autora, fonoaudióloga clínica com 23 anos de experiência, que acaba de lançar os livros *Método das Boquinhas - alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita; livro 1: fundamentação teórica* (Jardini, 2003a), e *livro 2: caderno de exercícios* (Jardini, 2003b), faz um estudo de caso da patologia dislexia.

O trabalho descreve todo o processo de avaliação e intervenção psicopedagógico, que acrescido às experiências fonoaudiológicas, necessárias à reabilitação das alterações de linguagem, mostra a trajetória de um atendimento clínico, incluindo as orientações familiares e escolares.

Os resultados evidenciam que a parceria sugerida trouxe maior eficiência e rapidez na reabilitação, com bases em sólida fundamentação teórica, colaborando na melhora da auto-estima da criança e seus familiares, favorecendo a recuperação e continuidade escolar. A metodologia adotada, de aplicação simples e prática, pode servir de estímulo aos profissionais que lidam com casos importantes de distúrbios de leitura e escrita.



## APRESENTAÇÃO

A Fonoaudiologia é uma ciência nova, mas de uma inquietude que remonta ao passado, uma vez que trata dos atributos da linguagem, veículo da comunicação, incluindo-se a leitura e escrita. Essa mesma leitura e escrita têm sido uma das ferramentas que maior poder confere aos seus usuários, sendo motivo de alegrias, de sucesso e prosperidade, mas em igual número, de discriminação, exploração e vergonha para o ser humano.

A Psicopedagogia, por sua vez, busca encontrar sua identidade, nascendo com a necessidade de aprofundar-se a compreensão dos processos de ensino/aprendizagem, buscando preveni-los e remediá-los, almejando trazer mais credibilidade ao ser humano enquanto construtor de sua história.

E deste entroncamento de saberes vi-me atraída pela necessidade de "socializar" a Fonoaudiologia aliando-a à Psicopedagogia, pelo simples fato de que essas duas ciências complementam-se, justificam-se e transformam-se, podendo, de sua junção, nos ofertar mais saberes e novas formas de ensinar e aprender, principalmente em relação ao processo do letramento.

Minha experiência de 23 anos como fonoaudióloga clínica trouxe-me muita angústia e dúvida ao encarar crianças, e seus dolorosos esforços para aprender, ao mesmo tempo que me fez vislumbrar sua infinita vontade e força de superação, vencendo discriminações e lutando por sua estima, na difícil tarefa para serem incluídas. Também seus pais e educadores faziam parte desse contexto de ensino e aprendizagem, participando ativamente de todo o processo.

Assim, as justificativas que me levaram ao Curso de Especialização em Psicopedagogia e, ao desenvolvimento deste trabalho, foram as de propor

visões alternativas de se encarar as dificuldades de leitura e escrita, que neste caso, em particular, trata-se de um distúrbio específico, a dislexia. O desenvolvimento e criação do "Método das Boquinhas" em parceria com pedagogos e psicopedagogos veio confirmar nossas intenções de que, somente através do trabalho integrado entre essas duas áreas, poderemos realmente almejar uma intervenção que promova sucesso, em curto espaço de tempo e resgatando-se a credibilidade e a auto-estima de nossas crianças/clientes.

Não se trata de construirmos um "superprofissional" que apenas acumule saberes, mas sobretudo, de construirmos um necessário elo de ligação, onde a linguagem é o pano de fundo, a mola mestra e o leito fecundo para plantarmos um saber holístico, que desabrochará em frutos mais doces e nutritivos para que nossas crianças construam, por fim, o seu futuro, como cidadãos auto-conscientes.

O caso aqui analisado é mais um dos muitos que temos o privilégio de nos deparar em nossas jornadas como educadores, com o qual assumimos o compromisso e a responsabilidade por sua (real) continuidade escolar. Não temos a intenção de "patologizar" todas as crianças que apresentam alguma dificuldade de leitura e escrita, tornando necessário o atendimento fonoaudiológico além do psicopedagógico. Nosso objetivo é focar a atenção para os casos onde a fundamentação e o referencial teórico certamente são imprescindíveis para o bom prognóstico do caso. Desta forma, a descrição deste trabalho pode vir a colaborar para outros educadores que enfrentam desafios clínicos de mesma abrangência.

## **Capítulo 1**

### **CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

#### **1- IDENTIFICAÇÃO:**

- Nome: Espaço Pedagógico Fonoaudiológico – EPF
- Endereço: Av. Cássio de Carvalho, 23 Araraquara/SP – CEP: 14.802-350 –  
Tel.: (16) 235.1769 e Rua João Gurgel, 2703 – Araraquara/SP – CEP:  
14.801-405 – Tel.: (16) 235.6914

## **2- OBJETIVOS GERAIS DA INSTITUIÇÃO:**

O Espaço Pedagógico Fonoaudiológico é uma instituição educacional particular clínica, de caráter informal, constituída desde 1994 pela associação entre pedagogos e fonoaudiólogo. Sua proposta fundamental de atuação é prevenir e/ou reabilitar os distúrbios de aprendizagem, através da metodologia Fono-Vísuo-Articulatória, ou “Método das Boquinhos”, pela equipe constituída (Jardini e Vergara, 1997; Jardini e Souza, 2002), para que possa dar continuidade ao seu processo regular de ensino, na instituição formal que encontra-se inserida.

A proposta educacional é abordada de maneira holística, onde o “ensinar está mais perto de prevenir do que de curar e prevenir tem mais a ver com ampliar saúde do que com deter ou atacar a enfermidade” (Fernandez, 1991). Desta forma, além da criança, propriamente dita, ser “reabilitada” estão incluídos seus pais e escola, como salienta Schragger (1985), que reabilitar de forma ampla, significa a ação total da comunidade, com o fim de integrar o descapacitado em seu seio, auxiliando-o para que se desenvolva e usufrua dos direitos adquiridos em função de sua condição e sua dignidade humana.

Os objetivos secundários do trabalho proposto englobam não somente resgatar o conteúdo mal adquirido, mas também a auto-estima, a credibilidade e a potencialidade para aprender, realizando de certa forma, além da tarefa instrutiva, um tipo de trabalho psicoterapêutico, baseado na relação compreensiva e estimulante (Condemarin e Blomquist, 1986), de troca mútua, entre o “ser que ensina” e o “ser que aprende”. Pensa-se sobre um ideal de escola-apoio, ideal de aprendizagem e não sobre uma escola ideal, uma aprendizagem

ideal, ou mesmo uma criança ideal, como sugere Bossa (2002), e esse pensamento é repassado aos pais e à instituição formal onde a criança encontra-se inserida.

### **3- CORPO DOCENTE E DE FUNCIONÁRIOS DA INSTITUIÇÃO:**

Em cada unidade de trabalho encontram-se uma professora e uma secretária, supervisionadas pela mesma fonoaudióloga.

Uma das professoras é pedagoga com experiência profissional no ensino fundamental e classes de reforço escolar em Araraquara, com 15 anos de atuação, cursando Especialização em Psicopedagogia. A outra professora é pedagoga, psicopedagoga há 5 anos, coordenadora pedagógica de uma escola particular de ensino fundamental e facilitadora do Projeto Curumim no Sesc Araraquara. As secretárias têm nível técnico secretariado, lidando com as crianças e seus pais de maneira afetiva e profissional.

A fonoaudióloga, autora do presente trabalho, desenvolve trabalhos na área de educação e leitura e escrita há 23 anos, é especializanda em Psicopedagogia, mestranda em Saúde da Criança e Adolescência pela Unicamp e autora de vários artigos científicos e de livros.

O "Método das Boquinhos" é de abordagem multissensorial, com ênfase fono-vísuo-articulatória, que alia componentes sonoros da fala (fonemas), aos visuais da escrita (grafemas) aos movimentos articulatorios da boca (articulemas), visando a alfabetização e reabilitação das crianças, firmando uma parceria entre fono/pedagogo e psicopedagogo . Tem sido aplicado em Araraquara há cerca de 10 anos, em escolas da rede pública e municipal de várias cidades, objeto de estudo e pesquisa a partir de casos clínicos e vivência pessoal, sendo apresentado na forma de Cursos, Palestras e Congressos em várias cidades da região e capital.

#### **4- CLIENTELA ATENDIDA NA INSTITUIÇÃO:**

Tratando-se de atendimentos clínicos individuais ou pequenos grupos, a clientela apresenta alta rotatividade, em média 30 crianças ao mês (dados de ago/02), tendo atendido desde a sua fundação, mais de 100 crianças. A permanência da criança no atendimento varia de acordo com o grau de severidade da patologia, mas em linhas gerais, um distúrbio de leitura e escrita permanece em atendimento por cerca de 8 meses à 1 ano. Os atendimentos são realizados na frequência de uma sessão semanal de 1 hora de duração cada, pela pedagoga responsável. Os casos mais severos, onde haja importante comprometimento nas áreas fonológicas, são atendidos também pela fonoaudióloga, em uma segunda sessão semanal. Os alunos são agrupados por produtividade e desempenho, levando-se em conta as habilidades a serem adquiridas. Desta forma, não há seleção pela faixa etária, procedência ou definição de patologia.

Todas as crianças ao ingressarem no EPF passam por uma avaliação inicial, realizada pela fonoaudióloga, que consiste em uma entrevista inicial ou anamnese com os responsáveis, uma ou duas sessões de avaliação individual com a criança, podendo ser solicitados exames complementares por outros profissionais, e finalizando, uma sessão devolutiva aos pais, onde são definidos o diagnóstico, a etiologia, o tipo de intervenção a ser realizada, duração, frequência, remuneração, além de toda uma orientação voltada à conduta domiciliar de parceria no trabalho.

As crianças têm procedência de escolas da cidade, e região, particulares ou públicas, e apresentam alterações no desenvolvimento da linguagem e/ou aquisição da leitura e escrita, detectadas por seus professores, pais

ou outros profissionais. A etiologia da alteração é multifatorial, podendo inserir-se nas alterações neurológicas, cognitivas, psicológicas, comportamentais e/ou sócio/ambientais, devendo portanto ser reabilitadas. Também encontram-se “crianças de risco”, que fizeram uma pré-escola fraca ou apresentam falhas no processamento do Sistema Funcional da Linguagem, que receberão atendimento de enfoque preventivo.

As idades variam entre 5 e 15 anos, freqüentando o ensino fundamental de 1ª à 4ª séries e nos casos preventivos, o Jardim II ou pré-primário. Todas as crianças pertencem a famílias de classe sócio-econômica média, uma vez que todo atendimento é remunerado, havendo, no entanto, variações de valores de acordo com o poder aquisitivo da família. São atendidas várias crianças de procedência de convênios médicos e/ou empresariais.

Considera-se também clientela, que receberá orientações de parceria no trabalho, sua família (incluindo em certos casos, os irmãos, avós e cuidadores), professores (incluindo a orientação pedagógica) e outros profissionais que atendem o caso.

A fonoaudióloga supervisiona o trabalho, com reuniões semanais de planejamento e avaliações, também realizadas anteriormente pelas crianças e seus professores do EPF, dentro do conceito de auto-avaliações (Valencia et al. 1994). Também a fonoaudióloga faz a ponte entre o trabalho desenvolvido e os “outros significativos” para a criança, promovendo orientações familiares e/ou escolares, quando necessárias, em média, um encontro bimestral.



## **5- SITUAÇÃO DE FRACASSO ESCOLAR NA INSTITUIÇÃO:**

Todas as crianças atendidas pelo EPF possuem situação real ou iminente de fracasso escolar, pois tratando-se de intervenção remediativa, freqüentemente se recebe crianças nos meses de setembro e outubro em precárias condições de aproveitamento quantitativo escolar, isto é, notas aquém do esperado desde o primeiro bimestre, ou até crianças que já estão direto para recuperação. Mostra-se aqui, a situação real de stress e exigência à que a criança é submetida, uma vez que soma fracassos mensais, muitas vezes associados ao conceito de incompetência e incapacidade que ouve diariamente de seus pais, colegas e professores. Lida-se com escolas que almejam a criança ideal, mas que projetam na criança real a culpa pela possibilidade de concretização dos fins a que se destina (Bossa, 2002).

Sendo assim, o fracasso não se trata apenas de não se obter notas nas avaliações padronizadas, mas sobretudo o fracasso da estima, do conceito de si própria como “ser aprendente” e como “ser pensante”, elaborando a dimensão social de seu eu muito comprometida (Palacios e Hidalgo, 1995). São crianças que têm internalizado um baixo conceito acadêmico, estritamente relacionado ao êxito acadêmico, reforçado pela conduta do professor, que tenta, em vão, promover o sucesso do aluno, muitas vezes desmascarando o seu próprio fracasso interno, seus próprios sentimentos de insegurança e descrédito como “ser ensinante” (Moreno e Cubero, 1995).

Muitas crianças vêm acumulando aulas de reforço escolar promovidas dentro da instituição educacional que freqüenta, troca de professores, ou de profissionais reabilitadores mal sucedidos, acúmulo de terapias paralelas,

que muitas vezes colaboram com o próprio fracasso escolar, pois levam a uma sobrecarga de atividades e sentimentos de derrota, não raramente acompanhados de culpa pelo uso excessivo do orçamento doméstico, que está voltado à reabilitação.

O EPF, desta forma, acaba sendo o receptáculo “salvador” das inúmeras incompetências apresentadas, ou seja, da criança inicialmente, dos pais, da escola onde está regularmente inserida, da sociedade, do Estado, do sistema educacional, etc., etc.

Faz-se, portanto, necessária uma visão holística de fracasso escolar, onde o insucesso traz as oportunidades de sucesso, através de mecanismos de auto-regulação, análise dos erros, formas de acertar/errar e principalmente a conscientização do contexto de aprendizagem, aos “seres significativos ensinantes” com quem deve-se trabalhar (Jardini e Vergara, 1997).

## **6- MEDIDAS PREVENTIVAS OU REMEDIATIVAS ADOTADAS PELA INSTITUIÇÃO:**

### **6.1- No aspecto psico-social:**

Sabe-se que ensinar um filho ou um aluno é o esperado nas primeiras etapas da vida e tanto crianças como adultos têm esse paradigma de ser ensinante/ser aprendiz. Mas o que realmente importa nestas críticas fases não é de fato **o que** se ensina ou aprende, mas **como** o faz (Fernandez, 1991), principalmente quando lidamos com fracassos escolares e distúrbios de aprendizagem.

A proposta de intervenção do EPF parte da entrevista inicial com os pais/responsáveis, preferencialmente sem a presença da criança. Neste contato inicial estabelece-se o contrato, o vínculo inicial entre profissional/família, levantando-se as queixas, como os pais percebem as demandas e dificuldades de seu filho (a), como interpretam-nas, como selecionam as respostas mais adequadas e quais modelos de educação e aprendizagem se utilizam para serem efetivos (López 1995).

Levanta-se com alto grau de profundidade, as características da estimulação oferecida à criança, nos aspectos quantidade, qualidade, acessibilidade e disponibilidade, exclusividade e incondicionalidade (López 1995), inclusive os atendimentos extra-curriculares recebidos. Aqui também deve ser ressaltado o grau de receptividade por parte da criança à estimulação oferecida, as características de seu interesse, motivação, atenção, contestação e aceitação.

Assim o profissional do EPF deve estar capacitado a conhecer não somente as técnicas de reabilitação, os meios de intervenção indicados para este ou aquele caso, mas deve estar apto a uma escuta atenta das características das práticas pedagógicas que são oferecidas à criança, ou seja, as condições de educabilidade deste ser, que decorrem não somente de suas características de aptidões e desenvolvimento físico, mas de todo o meio em que está inserida (Baeta, 1988). Conhecer esta realidade é o ponto de partida para adequar a intervenção, tratando-a como preventiva e remediativa, oferecendo aos pais e à criança propriamente dita, meios de construir a sua saúde. No EPF, como salienta Fernandez (1991), ensinar está mais perto de prevenir do que de curar, e prevenir tem mais a ver com ampliar saúde do que com deter ou atacar a enfermidade.

É fundamental que o profissional conheça as intenções e habilidades dos pais para o ato de educar, porque seu comportamento pode colaborar positiva ou negativamente na evolução terapêutica que se almeja. Faz-se imperioso apresentar aos pais novas maneiras de soluções para os problemas de aprendizagem de seus filhos, estimulá-los a construir mecanismos de diálogo, de reações alternativas aos comportamentos enraizados e paradigmáticos (Maldonado, 1988). A exemplificação prática de situações do dia a dia, reais àquela família, são as bases sólidas onde o casal vai estruturar suas possibilidades de mudanças, sem sentirem-se culpados e tornarem-se estáticos e amedrontados como seus filhos.

Na visão preventiva de “dificuldades de aprendizagem”, nada isolado deve ser considerado, mas uma dinâmica familiar, que associada à suposta

patologia da criança, poderá trazer muitos benefícios ou sérios prejuízos ao prognóstico do caso. Assim, não só a família, mas também a escola são orientados para um trabalho em equipe, onde não raro deve-se incluir o encaminhamento à psicoterapia.

Acredita-se que é através do contato com os pais, de compreender como agem e interagem com seus filhos, da parceria entre profissional/escola é que criamos “aliados”, formando através de outros contextos socializadores o diferencial de aprendizagem necessário à reabilitação da criança que está apresentando dificuldades. Acrescente-se a isto, toda a formação e atualização profissional necessária à bagagem daquele que almeja trabalhar em prol desta criança, mantendo uma atitude mental de educador em todo o tempo de sua existência (Steiner, 1988).

Todo profissional consciente deve envidar esforços na busca de uma identidade pessoal, embasada nos conhecimentos que a ciência e a literatura lhe fornecem, mas sobretudo, centrada no conhecimento de si mesmo como um ser social e afetivo, inacabado e em constante transformação (Minayo, 2000). Na seqüência, poderá tornar-se apto a desenvolver um olhar sobre o mundo, aventurando-se na tarefa da habilitação/reabilitação de outrem.

## **6.2- No aspecto metodológico: “Método das Boquinhas”**

Pensando que “o objetivo da aquisição da língua portuguesa é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão do uso da

linguagem, desenvolvendo as habilidades básicas de falar, escutar, ler e escrever” (PCN – Língua Portuguesa, 1997), chega-se ao roteiro que levou a Fonoaudiologia a acrescentar e fazer inferências sobre leitura e escrita, propondo soluções para os inúmeros fracassos escolares que pontuam rotineiramente os consultórios clínicos. Parte das reflexões deste trabalho foram proporcionadas pelo contato com o “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación” – “Programa das 900 Escolas”, desenvolvido no Chile desde 1990, sob a coordenação de Condemarin, M.(Guttman,1993).

Partindo-se do pressuposto de que as habilidades de falar e escutar, no que concerne aos sons da língua, já estejam dominadas pelas crianças, essas habilidades norteiam o universo a ser descoberto, isto é, a leitura e escrita. O ponto de partida para a aquisição das letras (grafemas) foi o uso da fala, e seus sons (fonemas), como é feito no processo fônico (Capovilla, 2000, Capovilla e Capovilla, 2002), mas acrescentamos a ela, os pontos de articulação de cada letra ao ser pronunciada isoladamente (articulemas, ou “boquinhas”). Aqui também destaca-se o enfoque preventivo do trabalho, pois à medida que a fala corretamente articulada é utilizada como recurso para aquisição da leitura/escrita, corrige-se os desvios articulatorios, conhecendo-se e reforçando-se seus modelos corretos de pronúncia, caso a criança ainda possua distúrbios de fala.

O recurso principal de aprendizagem, é a abordagem multissensorial, em que vários *inputs* neuropsicológicos são considerados, em atividades elaboradas através da estimulação da consciência fonológica, das percepções auditivas, visuais, análise e síntese, orientações espaço-temporais e outras, tão bem conhecidas dos professores alfabetizadores e amplamente

ilustradas e apresentadas nas inúmeras cartilhas e livros para prontidão existentes no mercado. Também o traçado espacial do grafema, com os dedos, no ar, e o padrão tátil/cinestésico, principalmente em se tratando de oposições de fonemas surdos/sonoros são muito exercitados. A leitura é a finalização e consequência dos conceitos internalizados, e a escrita é vista como um instrumento para esse aprendizado, assim como a fonética ou a leitura orofacial, partindo de unidades simples de expressão, como as vogais, até chegar na produção de textos, interpretações e uso da gramática.

Assim, o trabalho desenvolvido pelo EPF, além de aliar o pedagogo ao fonoaudiólogo, em atendimentos clínicos, possibilita o professor regular da criança, utilizar-se dos exercícios e técnica propostos, somando esforços na sua reeducação. Vasto material foi desenvolvido sobre o tema, apresentado em várias oportunidades como, seminários, cursos de aperfeiçoamento, congressos nacionais e em dois livros (Jardini, 2003 a; b), que aborda toda a teoria do trabalho com um caderno de exercícios, para ser utilizado pelo professor comum, em sala de aula regular.

## **7- NECESSIDADE DO PSICOPEDAGOGO NA INSTITUIÇÃO:**

Em acordo com o que foi acima exposto, é fundamental que o EPF trabalhe com profissionais de formação interdisciplinar, e o psicopedagogo, profissional que nasceu para aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem e suas formas de remediá-lo e preveni-lo (Bossa, 2000) se amolda perfeitamente dentro do contexto desta instituição.



## Capítulo 2

### AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

#### 1- INTRODUÇÃO:

A avaliação fonoaudiológica/psicopedagógica compreende a descrição da queixa recebida, a anamnese e a avaliação propriamente dita, seguida da devolutiva com a hipótese diagnóstica, proposta de intervenção e orientação aos pais e escola. Também à criança é oferecida uma devolutiva, enfocando-se seus aspectos fortes e fracos, que serão abordados através da conduta indicada, no intuito que venha a superar as dificuldades atuais apresentadas.

Compreendemos o desenvolvimento como uma forma crescente de adaptação ao meio, isto é, como uma busca contínua de equilíbrio nas relações entre o sujeito, criança ou adolescente, e as condições e objetos do meio que o cerca. O desequilíbrio neste desenvolvimento desencadeia o processo de equilibração, possibilitando um avanço para níveis superiores de pensamento, construindo e reorganizando as estruturas cognitivas (Piaget, 1976).

O processo do desenvolvimento do ser humano abrange diversos aspectos inter-relacionados: desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral. A relação íntima, existente entre os diversos aspectos do desenvolvimento, possibilita a influência mútua; assim, um processo de desenvolvimento equilibrado em que todos apresentam avanços semelhantes, se torna possível. Isto, entretanto, não significa que todos caminhem juntos sempre (Zaia, 1996).

Desta forma, a avaliação de quaisquer das áreas do desenvolvimento necessita, além de provas específicas, que analisem e qualifiquem este

desenvolvimento, não atendo-se aos resultados, mas sobretudo ao processo, necessita de uma "escuta atenta" do sujeito a ser avaliado, através da informação coletada durante a avaliação, interpretada pelo examinador, enfocando mais a operação do que o conteúdo (Fernandez, 1991), orientada pela anamnese e complementada pela história escolar.

## **2- DESCRIÇÃO DA QUEIXA RECEBIDA:**

Criança encaminhada pela orientadora educacional da escola, para avaliação e conduta, em 10/04/03, por apresentar rendimento escolar abaixo do esperado para idade e da turma de classe. Apesar de ter concluído o pré-primário alfabetizante na mesma instituição de ensino em que se encontra, e ter feito a primeira série, não adquiriu a leitura e escrita almejada, sendo reprovada. Frequentou o reforço escolar na própria escola, durante todo o segundo semestre de 2002, obtendo algum grau de sucesso, mas não o suficiente para acompanhar uma segunda série.

### **2.1- Análise da queixa junto ao orientador pedagógico e professoras:**

O orientador pedagógico encontrava-se muito apreensivo diante das respostas apresentadas pela criança frente às tentativas de alfabetização, no pré-primário, e primeira série, e embora já tivesse feito o encaminhamento para avaliação desde o ano passado, os pais apresentavam forte relutância em atendê-lo, tomando agora uma providência, em consequência da reprovação.

A apreensão da orientadora justificava-se por tratar-se da filha do professor e coordenador pedagógico do ensino médio, da mesma escola, e sua mãe ser professora alfabetizadora, em escola da rede municipal, que embora alertados para os problemas de aprendizagem da filha, preferiam colocar a escola como responsável.

Os dados da queixa na escola foram coletados na forma de entrevista oral, semi-aberta, onde a professora, que é a mesma do ano passado e a orientadora verbalizaram espontaneamente sobre o rendimento da criança sob

diversos aspectos, havendo consenso nas opiniões. Os relatos foram transcritos, de maneira formal, como se seguem:

- **no aspecto emocional:** criança dócil, bastante falante e comunicativa, fazendo amizades com facilidade, entre os de seu grupo e os professores. Apesar das dificuldades encontradas, mantém sempre o bom-humor, interessando-se por aprender e fazendo perguntas quando não entende. Tem certa dificuldade em aceitar o erro, tentando justificá-lo por alguma razão exterior à sua responsabilidade. É perfeccionista e seu material encontra-se sempre impecável, utilizando-se de canetinhas e desenhos coloridos em todas as páginas do caderno. Dá muita atenção ao elogio, cobrando da professora o visto de certo e parabéns em todas as páginas.

- **no aspecto cognitivo:** demonstra apresentar desenvolvimento cognitivo dentro da normalidade, realizando as atividades de conteúdo alfabetizante com prontidão adequadas. Responde perguntas adequadamente, sendo criativa e com muita iniciativa. No desenvolvimento do cálculo e matemática, demonstra potencial acima das demais crianças, fazendo contas rapidamente, inclusive respondendo oralmente os exercícios dos colegas. Realiza quebra-cabeças e jogos educativos, nos intervalos das aulas e na "hora da brincadeira", sem qualquer dificuldade.

- **no aspecto da comunicação oral:** não apresenta qualquer dificuldade, sendo muito falante, porém "afoba-se" ao contar suas histórias,

confundindo-se na seqüência lógica, comprometendo a compreensão. Não se importa com este fato, uma vez que conta várias vezes e longamente, com excesso de detalhes, a mesma história. Gosta de liderar a conversa, com adultos e crianças.

- **no aspecto da leitura e escrita:** tem letra e coordenação motora-fina ótimas, caprichando nas atividades, mas com tendência à lentidão. Memorizou com facilidade o traçado espacial das letras, mas não associando-o ao grafema correspondente. Confunde-se com as vogais e todas as outras letras. Não lê espontaneamente e quando o faz, inventa longas histórias, não se intimidando ao fazê-lo. Na cópia da lousa omite elementos, insere letras e palavras, pulando linhas. Sob ditado não escreve nenhuma palavra totalmente certa, mesmo as recém trabalhadas, cometendo vários erros. Pergunta ao professor com que letra se escreve ou tenta copiar dos colegas, não aceitando "ficar para trás".

- **Observações da terapeuta:** Observou-se que a professora está descrente do potencial da criança para aprender, pois nunca teve um aluno assim, e todas as suas tentativas não têm levado ao sucesso, sentindo-se culpada pelos fracassos, embora não estigmatizando a criança. Teme pela continuidade escolar, uma vez que as outras crianças já perceberam as dificuldades da aluna, por ser repetente, e a própria criança vem sentindo que "algo não vai bem", tentando esconder suas falhas e encobri-las com muitos desenhos, carinhos ao professor e excesso de conversa em sala de aula. Ela

sente pena da aluna, tão esforçada e inteligente, mas não sabe como lidar com a situação. Tanto a escola como a professora estão dispostos a receber orientação, para um trabalho em parceria.

## **2.2- Análise da queixa junto aos pais:**

Os pais apresentaram-se contrariados com o encaminhamento para avaliação, solicitado pela escola, pois acreditam que sua filha é muito inteligente e não apresenta qualquer dificuldade. Percebem algumas de suas falhas, mas compensam-nas através de sua persistência, interesse e motivação para aprender. Acreditam que serão sanadas no processo de ensino-aprendizagem, pela escola e pelo encaminhamento ao reforço escolar, dentro da instituição. Não aceitam o fato de pagarem um atendimento particular, já que a escola é paga.

O pai acha que a mãe deve ter mais "pulso" nas questões escolares, culpando-a pela reprovação. A mãe contradiz-se, ao relatar que sua filha aprende, mas não retém, e percebe que este dado comprometeria a continuidade escolar, só que não admite que a criança perca anos escolares, uma vez que "dão duro" para mantê-la na escola particular e que a escola deveria "dar conta do recado" através do reforço escolar. Relata que ela mesma (mãe), passou por dificuldades semelhantes nos anos iniciais e com muita disciplina superou todos os problemas.

Quanto ao aspecto emocional, sentem dificuldades para a realização das tarefas, pois a criança recusa-se a aceitar erros, querendo fazer tudo perfeito e bonito. Acreditam que assim está correto e estimulam-na a "ler

inventando de sua cabeça", pois num processo construtivista de aprendizagem, estaria realizando suas descobertas (SIC da mãe).

### **2.3- Análise da queixa junto à criança:**

A criança mostrou-se receptiva ao encaminhamento para avaliação da leitura e escrita, relatando que tem coisas que ainda não sabe e seus amigos já sabem e acha importante receber ajuda. Relata que a professora, os amigos e a auxiliar de classe têm auxiliado bastante, e que isto é bom, pois sente-se melhor. Mas tem coisas que quer fazer sozinha, do seu jeito, como ler ou escrever suas histórias e não gosta quando a professora corrige e diz que está errado.

Relata que não sabe ainda ler como os adultos, mas que ainda é criança e que gosta de brincar de bonecas e de letrinhas. Prefere fazer desenhos e conversar do que ficar escrevendo, pois têm letras que são quase iguais, fazendo-a se confundir, então prefere copiar e desenhar do que fazer reescritas de histórias lidas pela professora. Acredita que agora vai ficar "craque" na primeira série, como sua mãe e seu pai. Não vê com ressentimento a reprovação.

Concorda em receber ajuda para ficar "mais craque", principalmente porque vamos fazer joguinhos.

### 3- ANAMNESE:

**OBS:** A anamnese foi realizada em uma sessão, antes dos itens anteriores e após o encaminhamento escolar, uma vez que fornece subsídios fundamentais para o contato com a criança. Como trata-se de um caso real, atendido no consultório, os nomes utilizados neste trabalho serão fictícios, de acordo com a ética, resguardando sua privacidade e identidade.

**Nome:** LÚCIA RODRIGUES

**D.N.:** 22/04/95    **Idade:** 8 anos 0 meses

**Nome do pai:** Alfredo Rodrigues    **Idade:** 39 anos    **Profissão:** professor

**Nome da mãe:** Laura Alves Rodrigues    **Idade:** 33 anos    **Profissão:** professora

#### ANTECEDENTES INDIVIDUAIS:

Nasceu aos 9 meses, cesariana, sem antecedentes. Foi um período tumultuado, pois os pais não viviam bem, tendo brigas constantes. A gravidez não foi programada.

Foi amamentada no seio até os 6 meses de idade, interrompido porque a mãe voltou a trabalhar. Mamadeira até hoje, duas ao dia, manhã e noite. Mãe acha que pode ficar fraca, caso não mame. Nunca chupou chupeta. A qualidade de



sua alimentação não é boa, só comendo porcarias. A mãe sabe que a mamadeira está interferindo, pois o pediatra já advertiu, mas tem dó de tirar.

Seu sono é regular, sem intercorrências. Dorme no quarto com o irmão.

Não tem antecedentes neurológicos, mas para descartar tal envolvimento levou ao neurologista, que fez EEG, acusando normalidade no traçado. Teve catapora aos 5 anos e nunca tomou antibióticos. Já fez audiometria e não deu nada. Tem 3,5 ° de astigmatismo, usando óculos somente na escola.

Não tem alergias, nem outros problemas.

#### **HISTÓRIA FAMILIAR:**

Os pais ficaram separados durante 1 ano, quando a criança tinha 6 meses. Brigavam muito e a criança presenciava as discussões. O pai é muito enérgico, não aceitando nada errado ou fora do lugar. Depois reataram e pararam de brigar. O pai melhorou sem fazer terapia.

Tem um irmão de 9 anos, que vai bem na escola e já passou para a terceira série. Eles se dão bem, brincando muito. Ela não aceita a ajuda do irmão nas tarefas e vive corrigindo-o. O pai compara muito os filhos, exigindo que a criança seja bem sucedida como o irmão. A mãe protege-a, dizendo que ainda é pequena.

O pai sempre foi o primeiro aluno da classe e não admite que a filha tenha problemas, sendo muito enérgico. Culpa a mãe pela escola estar apresentando queixas, e pela reprovação, achando que é negligência nos estudos

do lar. A mãe sempre teve dificuldades escolares, sendo auxiliada por uma vizinha, pois os pais eram quase analfabetos. Sente-se frustrada por não ter feito faculdade e teme por sua filha. Nunca recebeu tratamento, sarou sozinha, mas até hoje, se "bobear" ainda troca letras, até as vogais, apesar de ser alfabetizadora.

Não há consangüinidade, nem doenças neurológicas ou sistêmicas na família.

#### **DESENVOLVIMENTO SOCIAL:**

Criança muito sociável, independente, conversadeira. Gosta de esportes e natação, sendo muito disciplinada e responsável. Não gosta de ser contrariada pelos amigos, emburrando e voltando para casa.

Ajuda nas tarefas domésticas, mas somente quando tem vontade, ou é de seu interesse.

#### **DESENVOLVIMENTO MOTOR:**

Nada a esclarecer, estando dentro do esperado.

#### **HISTÓRIA ESCOLAR:**

No jardim, CR de sua cidade, nunca teve problemas. No pré-primário da escola onde freqüenta até hoje destacava-se pelos trabalhos caprichados, somente recebendo elogios. Sua letra sempre foi linda e sua prontidão dentro do

esperado. Segundo a opinião da mãe, nas letrinhas, era mais lenta para escrever que os outros, não retendo nada, ou confundindo-se muito, mas a professora dizia que estava tudo bem e que ela não tinha problema algum. A mãe achava que ia acompanhar a primeira série com um pouco de dificuldade, como foi no seu caso, mas se sairia bem com paciência e dedicação. Já o pai achava que a mãe era muito mole em casa, por isto estava fraca na escola.

No final do ano, a coordenadora classificou-a como fraca demais para a segunda série e aconselhou a ser retida. Porém os pais não concordaram com a reprovação, achando que ela superaria, com um pouco mais de cobrança e empenho. Não admitem a perda de anos escolares.

#### **DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM:**

Falou na idade certa. Tinha dificuldades para falar o /r/ e grupos consonantais. Fez fono aos 5 anos, por 6 meses, superando tudo. A fono garantiu que era normal e não teria problemas para alfabetizar-se.

#### **DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO:**

A mãe acredita que a criança pode ter sido influenciada pelas brigas do casal e da separação, sentindo-se culpada. O casal ainda não vive tão bem, mas preferem manter as aparências socialmente. O pai e a mãe trabalham e estudam muito, de dia e de noite. A criança fica na escola e com os avós, que a superprotegem também.

Somente obtive o controle esfinteriano vesical noturno aos 5 anos. A mãe recebeu orientação psicológica sobre o assunto e hoje está tudo bem.

É elétrica e falante ao extremo como a mãe, ansiosa e perfeccionista, como o pai. Adora agradar o pai, copiando-o em tudo. É extremamente organizada como ele, principalmente no asseio pessoal e material escolar. Gosta de mostrar-se infantilizada, conseguindo, desta forma, carinhos e privilégios, principalmente do pai, o que causa ciúmes no irmão. Porém sabe ser independente e dizer o que quer.

#### **4- APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DE CARÁTER DIAGNÓSTICO:**

A avaliação propriamente dita foi realizada em 2 sessões, sendo uma para as provas piagetianas e outra para os jogos. Nestes contatos com a criança foram analisados também o seu material escolar e análise da queixa apresentada.

##### **4.1- Provas Piagetianas:**

##### **4.1.1- Conservação de quantidades descontínuas: Fichas coloridas:**

O terapeuta colocou 14 fichas, vermelhas e azuis diante da criança. Pediu que escolhesse as que seriam suas, conforme a cor. Arrumou uma fileira (horizontal) diante da criança e solicitou que fizesse o mesmo, abaixo das suas, com as fichas escolhidas por ela. A criança arrumou suas fichas, sem qualquer dificuldade, estabelecendo relações termo à termo.

- Lúcia, quem tem mais fichas, eu ou você?
- *Está igual. Nós duas estamos empatadas.*

Terapeuta espaça as fichas da criança, realizando a primeira transformação. - E agora, quem tem mais?

- *Você* - a criança respondeu prontamente.
- Mas porque eu tenho mais fichas que você?
- *Porque as suas estão mais juntas e as minhas ficaram para lá e para cá.*

Após contra-argumentação, de um mesmo nível da criança:

- *Então não, estão iguais as nossas duas. É mesmo, porque ninguém tirou nada, não é?*

Entre uma transformação e outra as fichas eram voltadas à posição inicial.

Terapeuta agrupa as fichas da criança. E agora, quem tem mais fichas?

- *Agora são as minhas, porque estão mais juntas e então tem mais. (ela conta mentalmente as fichas, espontaneamente, sem nenhuma intervenção) Ópa! não tem mais não, só estão mais pertinho. Então fica tudo igual como você fez antes, só que antes era eu, agora é você, né?*
- Você tem certeza?
- *Tenho sim. Olha só, conta para você ver.*

Após voltar à condição inicial, terapeuta empilha as fichas da criança. E agora, quem tem mais?

- *Eu já entendi este jogo. Você pode fazer o que quiser com as minhas fichas, que tudo vai ficar igual, é só não tirar nem pôr nadinha. Se eu desempilhar as minhas, vai ficar tudo igual. Éh! tia, você não me engana não!*

OBS: a prova foi refeita mais outras duas vezes e a criança manteve suas respostas de conservação.

#### **4.1.2- Inclusão de classes: frutas:**

- O que é isto?
- *Acerola.*
- E acerola o que é?
- *Uma frutinha deliciosa que tem lá em casa. Sabe que a árvore fica carregadinha e cai tudo no chão. A tia quer que eu te traga um pouco?*

O mesmo foi feito com a banana e a criança dando seus comentários pessoais.

- Qual tem mais, acerolas ou frutas?
- *Acerolas, porque estas tem 5 e as bananas tem 2.*

Após contra-argumentação:

- *Eu já disse que tem mais acerolas e esta criança que você está falando é meio "burrinha" não é?*

Apresentando 2 bananas e 1 acerola.

- *Agora tem mais bananas.*

Após contra-argumentação:

- *Você está falando a mesma coisa, tia, ou não? Você está dizendo frutas ou banana? Mas banana não é fruta? Se você falar frutas, é tudo isto, então tem mais, se falar qual fruta é, então tenho que contar. Espera, da outra vez tinha mais fruta do que acerola. Você me enganou!*

#### **4.1.3- Inclusão de classes: flores:**

A criança certificava-se e repetia a pergunta que o terapeuta fazia, então respondia acertadamente fazendo a inclusão de classes. Referiu serem as provas iguais, só mudando de frutas para flores.

OBS: as provas foram refeitas mais duas vezes e a criança não oscilou nenhuma vez, mantendo o padrão de inclusão.

#### **4.1.4- Seriação: bastonetes:**

Após receber a ordem:

- *Você quer que eu ponha por ordem de tamanho? Do maior para o menor?*
- Sim.

- *Ah!, nisto sou craque. O meu quarto é todo arrumado. Meu pai me ajuda.*

A criança fez as três provas, construção da série, intercalação e contraprova sem qualquer problema, demonstrando possuir a seriação. Utilizou-se como apoio, colocar os seus bastonetes em pé. O tempo todo dizia:

- *Este é o primeiro maior. Depois vem o segundo maior. Se eu tiro um, o segundo vira o primeiro maior, né, tia? E o seu amigo, acertou esta brincadeira?*

Estas provas somente foram repetidas mais uma vez, pois a criança demonstrou possuir o conceito de seriação bastante definido.

#### **4.1.5- Conservação de quantidades contínuas: líquido:**

À criança foi solicitado que colocasse a mesma quantidade de água nos dois copos. Realizou a atividade com exagerado grau de perfeição, demorando-se sobremaneira para que "ficasse tudo bem certinho", mas finalmente disse estar tudo certo para começarmos.

Ao observar o líquido ser versado para o copo alto, disse prontamente, mesmo antes de ser argüida:

- *Este tem mais água, porque o copo é mais alto. Tem mais água de altura.*

Ao ser contra-argumentada, com um nível igual ao da criança, como por exemplo: então se eu beber deste aqui eu vou beber mais água ? respondeu:

- *Você não está entendendo: não é que se eu beber deste vou beber mais água, mais a água está mais alta, porque o copo é mais fino e mais alto, então fica assim.*



Voltando ao início.

- *Tá vendo, a água voltou ao normal. Ninguém colocou mais água, mas ela subiu. Ela sobe porque o copo é mais fino, - disse a criança.*

Enquanto o líquido era transferido ao copo mais largo:

- *Nem precisa falar, tia, já sei tudinho. Agora com o copo gordão, a água fica gordona e baixinha, mas só parece que tem menos, mas é menos de altura, você me entende? Aquele seu amigo conseguiu entender isto?*

Após o retorno e o líquido ser colocado nos 4 copos:

- *Ah!, agora tenho que pensar mais. Péra um pouco, tia, não me apresse. Ah!, já sei. Os quatro juntos são mais que um, mas é porque você dividiu eles. Mas então as quatro águas são mais que esta? (reauditorizando a terapeuta).*
- *Não e sim. Que brincadeira legal esta, onde o não vira sim. Vou fazer com meu irmão. Você me empresta os vidros?*
- *Mas me explique porque "não" e porque "sim"? - disse a terapeuta.*
- *Tia, tia. Não é igual o número de copos, tem quatro pequenininhos e não um só grandão. Mas a água é a mesma, então é igual. Entendeu?*

#### **4.1.6- Conservação de quantidades contínuas: massa:**

- *Agora nós vamos brincar com massinha. Você tem duas bolas de massinha e elas têm que estar do mesmo tamanho. Elas estão?*
- *Não, mas se eu colocar um pouco mais nessa vai ficar igual, quer ver?*

A criança retirava pedaços de uma, inseria na outra e vice-versa, por cerca de 5 tentativas, finalmente dando-se por satisfeita.

- *Pronto, agora está perfeito!*
- Então eu fico com esta e você com a outra. Qual de nós vai ter mais massa?
- *É claro que nenhuma, você não mandou eu deixar igual?*
- Então vou transformar a sua em uma salsicha, deitadinha. E agora, estão ainda iguais ou uma tem mais massa que a outra?
- *Tia, você está fazendo a mesma coisa que nos vidros. Esta aqui é mais compridinha, mas é mais magrinha, então cresce deste lado e emagrece do outro, tá igual, né?*

Após contra-argumentação de nível inferior: um menino disse que tinha mais massa porque é mais compridinha:

- *Este menino está em que série, tia? É claro que ele tá errado.*

Após retornar à condição original:

- Agora vou transformá-la em uma coluna em pé. Qual tem mais massa?

A criança manteve a resposta de equivalência entre as massas, mesmo após contra-argumentação e repetição da prova mais uma vez.

Após retornar à condição original:

- Agora vou fazer dela seis bolinhas, assim.
- *Vou te ajudar tia, minhas bolinhas são bem redondas, assim.*
- Então, Lúcia, agora onde tem mais massa, na que está uma só ou nestas pequenas juntas?

- *Tia, eu já falei que está tudo igual porque ninguém colocou mais massa. Então não tem mágica nenhuma, tá tudo igual, quem nem os vidrinhos. Mas esta é mais fácil, meu irmão não vai cair não.*

Após contra-argumentação, manteve suas respostas de equivalência.

## **4.2- JOGOS:**

### **Descrição:**

**4.2.1- Lince** (tabuleiro antigo, com colunas e linhas demarcadas, por nós seriadas com letras para as colunas e números para as linhas, sendo que cada figura fica contida em uma intersecção. Ex.: B5, F10, etc., como no tradicional jogo de batalha naval).

A criança foi informada de que jogaríamos de diversas maneiras diferentes, pois era nossa intenção conhecê-la para ver *o que e como* ela sabia fazer as coisas. Assim, poderia errar às vezes, e isto seria bom e muito importante para sabermos como ajudá-la nas questões escolares. Também ela poderia inventar novas maneiras de jogar.

- **A) percepção visual:** (encontrar a figura aleatoriamente sorteada, uma figura de cada vez):

A criança participou ativamente da atividade, com interesse e motivação. A cada figura sorteada, a criança agitava-se para encontrá-la, levando-a com os dedos pelo tabuleiro, numa busca que envolvia movimentos de seu corpo na cadeira, de cabeça, muitas vezes descontraídos entre si. Isto é, quando sua

mão, com a figura, ia para a direita, seus olhos e cabeça poderiam estar olhando o lado esquerdo do tabuleiro. Não conseguia encontrar quase nada, ou demorava muito para fazê-lo, obtendo sucesso aleatoriamente. A criança aproximava bastante a cabeça do tabuleiro, mesmo usando óculos.

Ao ser argüida sobre os porquês de sua atitude e afobação para encontrar a figura, respondeu:

- *Porque a tia é mais rápida e não posso ficar para trás. Levo a figura comigo para não esquecer de como ela é.*

Ao ser contra-argumentada se via, de fato, efetividade em sua "técnica", uma vez que estava perdendo, relata:

- *Tia, deixa eu levar o jogo para casa e treinar bastante, assim vou saber onde estão todas as figuras e ganhar de você.*

- **B) charadinhas:** (sortear uma figura e sem deixar o adversário vê-la, dar uma dica para que possa ser encontrada):

A terapeuta começou, dando uma dica que envolvia o conceito de inclusão de classes:

- *É um brinquedo e os meninos gostam muito.*
- *Já sei, é carrinho.*
- *Não. Os meninos fazem gol com isto aqui.*
  - *Ah!, só pode ser bola. Sabe tia, que meu irmão é goleiro e tem muitas bolas lá em casa. Ele quer jogar comigo, mas eu não gosto não, a gente pode cair e até quebrar a perna.*

A terapeuta precisou interrompê-la e solicitar que o jogo prosseguisse e depois falariam mais.

- *Tia, tirei uma coisa que você nunca vai saber o que é. É toda colorida e deste tamanho assim, óh! (fazendo um gesto com os dedos).*

- Lúcia, não posso saber só com esta dica, fale mais coisa.
- *Tem uma partezinha preta e redonda deste lado e do outro umas penas.*
- Já sei! É um pássaro!
- *Claro que não sua "burrinha", pássaros têm penas, mas isto aqui não voa não.*
- Então para que serve?
- *Para brincar.*
- Ah!, então é peteca.

E o jogo continuou, por mais outras figuras, todas mantendo o padrão de figuratividade, onde as características externas do objeto prevaleciam para que ela descrevesse-o. Mesmo sendo contra-argumentada de que muitas coisas poderiam ser coloridas e de que suas dicas poderiam ser mais elaboradas, facilitando para o adversário, ela não modificou seu padrão, dizendo que a terapeuta deveria ficar mais esperta e não suas dicas melhorarem.

**- C) consciência fonológica, análise e síntese auditiva de palavras-soletração:**

A terapeuta sorteava uma figura e soletrava-a à criança, que deveria descobri-la. Depois a criança é quem soletrava. Foi treinado com os nomes de pessoas que ela conhecia.

A criança obteve muita dificuldade no exercício, inventando palavras a partir da primeira sílaba, ou apenas silabando a palavra, no lugar de soletrá-la. O jogo foi interrompido, com a criança concordando em fazê-lo de maneira mais simples, reconhecendo apenas as vogais.

**-D) consciência fonológica, análise e síntese auditiva das vogais de uma palavra:**

A criança escutava as vogais de uma palavra, acrescida de uma dica, para que pudesse reconhecê-la. Ex.: um animal bem gordo, com as vogais e-e-a-e. Ela deveria fazer o mesmo na sua vez.

A criança foi capaz de reconhecer a figura somente com o apoio da escrita das vogais e as dicas bem explícitas. Não foi capaz de fornecer as vogais de suas figuras, mesmo com o apoio da escrita, confundindo-se e voltando à regra anterior das charadinhas.

**- E) orientação espacial - ordenada/abscissa-** a criança deveria encontrar a figura, recebendo suas coordenadas. Ex.: B8, G12, etc.

A terapeuta começou, dando vários exemplos, até que a criança por fim entendeu. Mas manteve o mesmo padrão de repetição e checagem da ordem recebida, ocorrida com a inclusão de classes nas provas piagetianas, além de necessitar seguir com os dedos as linhas e colunas solicitadas. Quando teve que encontrar a figura sem o auxílio dos dedos, perdeu e confundiu-se com as colunas, errando. O mesmo aconteceu quando ela tinha que dar as coordenadas à terapeuta.

Ela divertiu-se em perceber como era difícil achar as coordenadas sem o auxílio dos dedos.

Foi orientada de que o tabuleiro simbolizava a lousa e que poderia estar se confundindo também para copiar palavras da lousa. Prontamente respondeu:

- *Ah! tia, como você adivinhou? Tenho sempre que olhar no caderno de minha colega ou levantar e ir até a lousa para não errar nadinha. Será que é porque uso óculos?*

- **F) orientação espacial - dinâmica:** dando continuidade ao exercício anterior. A partir da posição da última figura, receber duas coordenadas de cima/baixo/direita/esquerda, até chegar na figura sorteada. Ex.: partindo do chapéu, sobe duas e vira para esquerda oito casas.

A criança foi treinada antes de iniciarem. Os resultados foram semelhantes, necessitando do auxílio dos dedos.

- **G) memória visual:** A terapeuta escolhia 6 figuras do lince, solicitava à criança que as observasse atentamente. Em seguida virava-as e solicitava que as nomeasse, de memória, na seqüência correta.

A criança obteve sucesso prontamente, em seqüência, nos 6 ítems solicitados.

Depois de terminado, a criança quis pegar outras 10 figuras e fazer o mesmo com a terapeuta, pegando 10 porque os adultos são mais craques.

**- F) elaboração de história simples a partir de 6 figuras:**

- Lúcia, agora você escolhe 6 figuras e vamos tentar inventar uma história com elas, está bem? Você tem que colocar estas 6 figuras na mesma história, sem deixar nenhuma para trás.

A criança escolheu: maçã, coelho, casaco, carro de corrida, macarrão e boneca.

- *Vou começar, disse Lúcia:*
- *"Eu tinha uma boneca, que foi passear, que ganhou um casaco novo. Daí furou o pneu e ela ficou sem a maçã".*
- Mas você esqueceu de colocar em sua história as figuras coelho e macarrão.
- *Então vou continuar: "... ela ficou sem maçã porque o coelho guloso comeu a maçã e o macarrão".*
- Mas coelhos comem macarrão? - pergunta a terapeuta.
- *O da minha história come.*
- De onde apareceu este coelho? - pergunta a terapeuta.
- *Ele estava escondido atrás do banco do carro. Sabe, tia, um dia meu pai foi viajar e o meu urso ficou escondido atrás do banco do carro e deu um susto nele. Este urso é danado, vive escapando da minha cama. Minha mãe já falou para eu prestar mais atenção.*

- **G) memória auditiva:** À criança foi solicitado, depois do jogo guardado, que relembresse quais eram as 6 figuras escolhidas para a elaboração da história.



- *Mas nós vamos fazer outra história? - disse Lúcia.*
- Não, só vamos nos lembrar do que falamos antes.

A criança apresentou inserção de elementos de mesma categoria semântica ao tentar lembrar-se das figuras (ex.: casaco por vestido, coelho por urso), não falando o nome carro de corrida, como na história inicial. Lembrou-se de duas figuras usadas na memória visual, tendo dúvidas se estavam ou não na elaboração da história. Por fim, afirmou que não estavam.

Finalizando, foi estimulada a criar suas regras e novas maneiras de jogar, ao que preferiu levar o jogo para casa e brincar com seu irmão.

#### **4.2.2- JOGO QUATRO CORES:**

A criança interessou-se por ver os desenhos do dominó afixados no mural, realizados por outras crianças. Quis imediatamente saber qual era o garoto apresentado nas Provas Piagetianas.

Após a explicação das regras, no quadro inicial, pediu um tempo para que pensasse. Passou a experimentar o uso das quatro cores colocando seus lápis ao lado de cada território, verbalizando o que ia fazendo:

- *Se essa ficar aqui, este fica aqui, este lá, ôpa, assim não dá, então vou fazer de novo, até que disse que poderia começar para valer.*
- Porque você fez isto? Nunca vi ninguém fazer assim. Achei interessante.
- *Eu vou mudando para ver se dá certo, para não errar no final. E deu, por isto quero começar logo.*

- Não entendo, você pode me explicar melhor?
- *Escolho uma ordem de cores e vou fazendo riscos, antes de pintar, assim, óh! - e passou a marcar cada território com uma cor.*
- *Depois do lápis quatro, começo do um de novo. Mas tem que começar das pontas e ir fazendo um negócio enrolado. Fica me olhando que você vai saber e aprender certinho!*

E passou a pintar em espiral, até o final, sem erros.

- Mas que coisa linda, você é mesmo sabida. Quem te ensinou isto?
- *Foi lá na escola, a gente já brincou deste jogo e eu entendi antes de todo mundo e ganhei até do Vinícius.*
- Agora quem me pegou foi você, pois não me disse antes que já conhecia o jogo !

## **5- ANÁLISE DA APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES E DOS RESULTADOS OBTIDOS:**

### **5.1- Provas Piagetianas: (Scriptori, s/d; Zaia, 2002):**

Para as provas de conservação a criança demonstra estar no estágio de transição final, não sendo ainda totalmente operatória, pois além de oscilar nas respostas, utiliza-se da argumentação evocação do estado inicial e por fim, evocação à transformação inicial. Apenas no final das aplicações utiliza uma compensação que se aproxima muito do argumento de reciprocidade. Sua argumentação apresenta traços de figuratividade, onde constata e descreve o que está vendo, mas também reelabora após contra-argumentação e inicia um procedimento de reversibilidade por reciprocidade. Na conservação das fichas ela apresentou um "retorno empírico", onde necessitou contar as fichas para certificar-se de que eram as mesmas. Não se trata ainda de um pensamento operatório definido, quando a criança deduz o resultado, sem ter a necessidade de refazer fisicamente a ação ou de conferir pela contagem.

Na conservação do líquido apesar de oscilar nas argumentações, já evidencia um quadro de conservação com a presença de reversibilidade por reciprocidade. Mas com esta reversibilidade ainda denota traços de ser uma criança conservadora, mas ainda não totalmente operatória, pois utiliza-se de argumentação de reversibilidade no tempo presente e não na condicional. Este dado mostra solidez quando interessa-se por saber a série em que o garoto utilizado na contra-argumentação encontra-se, como uma forma de checar seu aprendizado ou potencial.

Já nas provas de inclusão de classes, a criança apresenta bem definida a noção de inclusão, errando nas primeiras respostas por falta de atenção à pergunta do terapeuta. Esta característica é marcada pela lentidão e esmero ao realizar a continuidade da prova, certificando-se e repetindo a pergunta, passando a acertar todas as respostas e inclusive "ironizando" o terapeuta por não tê-la pegado em erro novamente. Esta lentidão não foi caracterizada pela dificuldade na compreensão da pergunta ou dúvida, uma vez que reelaborou a pergunta com suas próprias palavras.

A seriação também está totalmente definida, sendo provavelmente pré-trabalhada no lar, uma vez que seu pai lhe ensina a guardar seus objetos pessoais por seriação. Este fato deixou-a muito satisfeita e segura.

Conclui-se pois, tratar-se de uma criança que apresenta fragilidade nas noções adquiridas, principalmente em se tratando dos conceitos de conservação, fundamentais para aquisição da leitura e escrita. Mostrou-se intermediária no raciocínio operatório concreto, observado com a utilização do recurso da crença desencadeada somente através da contra-argumentação (Piaget, 1926, 1947), para se provocar o desenvolvimento do raciocínio. A contra-argumentação leva a criança à auto-reflexão, elaborando hipóteses pessoais que possam rechaçar os argumentos iniciais, provocando um desequilíbrio da crença inicial, muitas vezes emitida automaticamente e sem elaboração, e por fim, com o uso efetivo dos processos mentais, afirma com convicção o aprendizado e o acerto.

O desequilíbrio provocado pela contra-argumentação tem um papel solicitador, a partir do qual a criança eliminará as contradições por meio da compensação (ação no sentido contrário) e da regulação (reação à perturbação),

sendo esta a finalidade da intervenção psicopedagógica, enquanto mediadora da relação do sujeito com a aprendizagem, favorecendo a construção de um pensamento operatório que facilite o desenvolvimento cognitivo, (Souza, 1996). Desta forma vai realizando a construção hierárquica dos conhecimentos, pelas abstrações reflexivas, passando das empíricas, onde experiencia através dos objetos, em seguida às pseudo-empíricas ou reflexivas propriamente dita, utilizando-se das noções lógico elementares em fase de estruturação, para esta criança, para posteriormente atingir a abstração refletidora, quando tiver adquirido a consciência da problemática apresentada (Vinh-Bang, 1990).

### **Conclusões:**

Com a análise das respostas da criança, através do método operatório, tem-se mais informações sobre ela, do que simplesmente analisarmos seus resultados baseado na pontuação obtida (Fortuny, 1996). Através da informação coletada durante a avaliação com uma "escuta atenta", interpretada pelo examinador, enfocando mais a operação do que o conteúdo (Fernandez, 1991), posteriormente complementada pela anamnese e história escolar, podemos concluir que o processo pelo qual Lúcia se utiliza para aprender está ainda fortemente baseado na elocução, evocação figurativa do que propriamente em processos mentais de raciocínio. Mesmo na seriação, onde obtive alto nível de respostas satisfatórias, deixa claro que houve um treino anterior, praticado pelo pai, a figura a quem mais Lúcia deseja agradar. Confirma-se pelo melhor desempenho da criança nas atividades matemáticas do que no aprendizado da leitura e escrita, relatado pela escola. Assim, ainda não se encontra totalmente

operatória, pois não coordena de forma sistemática os três tempos da ação, sejam: presente, passado e futuro (Souza, 1996), não podendo antecipar seus erros, como no estágio piagetiano de nível 3, (Macedo, 1998), onde fazia uso de abstrações refletidoras (Vinh-Bang, 1990).

Sua fala verborrágica tem a intenção de confirmar seus rudimentos de raciocínio inicial, formulados instantaneamente, sem reflexão, buscando aprovação a todo instante, mascarando assim, uma forte insegurança para aprender. Sua necessidade premente de acertar trás embutida os fracassos escolares até então acumulados, bem como sua baixa auto-estima e credibilidade no potencial de aprender. Um exemplo deste fato mostra-se pelo seu interesse em saber se a outra criança, utilizada na contra-argumentação conseguira entender as brincadeiras, desqualificando-a, e também quando solicitou o empréstimo dos vidros para realizar as provas de conservação de líquidos, em casa, com seu irmão mais velho, que sempre "sabe tudo".

Desta forma, inconscientemente, desvia a atenção para a forma, a aparência e a superficialidade dos fatos, ou seja, a figuratividade, em detrimento do conteúdo e significado, a operatividade. Este pensamento é reforçado pela atitude familiar, ao enaltecer sua beleza exterior e organização, assim como sua suposta criatividade ao "ler da sua cabeça", ou seja, o incentivo à fabulação (Macedo, 1986), como uma expressão equivocada da aprendizagem construtivista e uma maneira de auto-convencimento de algum potencial de aprendizagem da criança.

## 5.2- Análise dos Jogos:

Baseada em nossa experiência clínica anterior, com os distúrbios de aprendizagem, avaliando a linguagem oral e escrita de crianças há 23 anos, foi escolhido apenas um jogo, mas jogado de 9 maneiras diferentes, observando vários aspectos, adaptado para avaliação segundo às necessidades deste caso. Acreditamos que um mesmo jogo deva ser explorado ao máximo, extraindo de todas as suas partes, material que possa ser utilizado para a intervenção e avaliação, assim, minimiza-se a dispersão e estimula-se a criatividade, produzindo um vínculo que cria uma relação afetiva necessária à aprendizagem, pois no jogo é possível soltar-se, conversar, desafiar, elaborar, isto é, envolver-se com o outro, fazer transferências (Macedo, 1997). A escolha do jogo quatro cores foi aleatória, uma vez que a criança interessou-se por ver os resultados de outras crianças expostos no mural da sala.

Embora o jogo Lince não seja comumente utilizado por psicopedagogos, acreditamos ter sua serventia neste caso, uma vez que necessitávamos, também, um enfoque dos processos de linguagem específicos na aquisição da leitura e escrita, e o jogo Lince trabalhando com figuras/palavras proporciona diversas maneiras de ser utilizado, que aliado à competência fonoaudiológica colabora no diagnóstico, acrescentando-lhe suporte e subsídios para a intervenção.

Utilizar-se da "hora do jogo diagnóstica" é um excelente recurso para avaliação dos aspectos emocionais, cognitivos e psicomotores de uma criança, orientando o diagnóstico e a intervenção nas dificuldades de aprendizagem (Fernandez, 1991; Brenelli, 2001). À criança é solicitada pela sociedade,

aprender para sobreviver e durante este processo ela utiliza-se de jogos e brincadeiras como uma "folga" no esforço adaptativo que lhe é imposto. Nesta "folga" ela pode entrar em contato com o "ócio digno", onde arruma um espaço e um tempo para pensar, produzir o aprendizado (Macedo, 1997). Esta visão é reanalisada por De Masi, em sua teoria do ócio criativo, onde postula que através do ócio criativo, o ser humano tem tempo para refletir, analisar o aprendizado e simplesmente desfrutá-lo, podendo tornar-se mais pleno e competitivo, em um mercado que a cada dia mais, exige habilidades criativas (De Masi, 2000).

O jogo constitui um mediador, por meio do qual a criança vai expressar-se, sendo utilizado por profissionais diversos, como psicólogos, psicopedagogos, e por fonoaudiólogos, que têm a responsabilidade de promover o "clozing" necessário à aprendizagem, efetuado pela triangulação dos saberes cognitivo/emocional/social (Condemarin, 1986), onde a linguagem é o ponto focal. Os aspectos afetivo-sociais e morais estão implícitos nos jogos, pelo fato de exigir relações de reciprocidade, cooperação, respeito mútuo. Relações espaço-temporais e causais estão presentes na medida em que a criança coordena e estabelece relações entre suas jogadas e as do adversário (Brenelli, 2001).

De acordo com Macedo (2000), o jogo fornece a reflexão sobre o erro, pois este passando a ser observável, leva a criança a uma tomada de consciência de seus procedimentos, elevando-a a outro patamar. Reforçado em Jardini (2003 a), onde errar passa a ter a conotação de mais uma forma de aprender, forma em que o conhecimento é lapidado, analisado e efetivamente uma tomada de consciência produz-se, mediante a sua real aceitação e compreensão.



Nossa criança encontra-se no nível de erro II, segundo Piaget, (1995), isto é, tenta resolvê-lo por ensaio e erro, porque não consegue compreendê-lo integralmente, nem evitá-lo, não fazendo abstrações refletidoras, que implica na coordenação das ações para a tomada de consciência (Vinh-Bang, 1990). Necessita ainda de mecanismos exteriores para que o erro seja evidenciado, pois a todo instante solicitou aprovação, ou cercou-se de muitos elementos de confirmação de suas tentativas para acertar. Manteve seu caráter de confrontação, quando insistiu em levar o jogo para sua casa, para poder decorá-lo e estar equiparada à terapeuta, bem como desafiando-a a memorizar 10 figuras, como uma forma de amenizar suas dificuldades, evidenciando os erros externos à si, no caso, a terapeuta e o garoto fictício utilizado na contra-argumentação.

Conforme descrito por Macedo (1997), aqui observamos a importância do jogo de regras que levará à inserção no mundo social e cultural, representado pela regulação e limites nas relações entre as pessoas. Lúcia, no decorrer das regras do jogo, vai aprender que ganhar é tão circunstancial quanto aprender, podendo tomar o "fazer igual" ao terapeuta e aplicá-lo em sua casa com seu irmão, praticando assim a aprendizagem, confirmando-a e desenvolvendo o seu raciocínio. Assim como as línguas, jogar seria como alfabetizar-se ou produzir um texto, onde estão implícitos regras, estruturas e códigos, que esta criança necessita compreender para adaptar-se às solicitações sociais, como a aquisição da leitura e escrita através do processo do letramento.

### 5.2.1- Análise do jogo Lince:

- **comunicação oral:** conclui-se que houve predominância dos aspectos figurativos do pensamento em detrimento dos operacionais e modelos mentais de raciocínio, apoiando-se Lúcia, em sua comunicação, de aspectos descritivos e subjacentes à inclusão de classes. Isto foi melhor evidenciado nas charadinhas, onde a criança apoiou-se em detalhes, não configurando o pensamento total do objeto, apenas suas partes, perdendo, portanto, inteligibilidade. Há predomínio do egocentrismo em sua comunicação, vendo somente a si mesmo, o que tem sido reforçado pela atitude superprotetora da mãe, comprometendo a construção do real, evidenciado na fabulação.

### - construção do real, através do tempo, espaço e causalidade - elaboração de histórias:

Como já observado anteriormente pela professora, a criança produz fabulações, distorcendo o real, sem ater-se às noções fundamentais de tempo e causalidade. Mesmo sendo argüida sobre o sentido de sua mini-história, sem constrangimento responde tratar-se de *sua* história, onde coelhos comem macarrão, retomando o caráter do egocentrismo. Em momento algum mostrou-se reflexiva, ou formulando hipóteses mentais sobre a coerência lógica da história, elaborada automaticamente, assim que as figuras foram dispostas. Portanto as relações causais não estão estabelecidas e as noções temporais passam então a estar desconectadas da operatividade, onde presente, passado e futuro não são coordenados na ação, para produzir uma história onde haja seqüência lógica temporal.

- **percepção visual:** houve falhas na performance e coordenação visuo-motoras, em relação ao esperado para a mesma faixa etária, com a utilização de pistas manuais auxiliares, porém equivocadas, pois somente produziam a dispersão visual. Observou-se o predomínio de movimentos de cabeça e corporais em detrimento dos oculares, o que, neurologicamente, traz dificuldade para o enquadramento da imagem, ou seja, perda da figura no fundo e falta de objetividade (Valett, 1990; Tansley, 1993).

- **análise e síntese auditiva - soletração:** as falhas foram importantes e significativas, pois mesmo nas palavras simples, as quais está acostumada a escrever, não obteve sucesso. O fato de silabar as palavras no lugar de soletrá-las, embora conheça todo o alfabeto, nos revela que encontra-se ainda na fase silábica de aquisição da leitura e escrita (Ferreiro e Palacio, 1987), estágio intermediário e anterior à sua idade cronológica. A retenção na primeira série foi uma atitude bastante acertada, pois respeita seu potencial atual, nos levando à uma intervenção que priorize a passagem da fase silábica para a silábica-alfabética e posteriormente à alfabética propriamente dita, onde estabelecerá a decodificação da leitura e escrita.

- **consciência fonológica - vogais:** inseriu-se esta parte na avaliação devido aos resultados muito abaixo do esperado, na prova anterior, mas mesmo assim observou-se inconsistência nas respostas. O fato de recorrer à escrita das vogais demonstra imaturidade na consciência fonológica das mesmas, ou seja,

ausência de correspondência fonema/grafema, (Capovilla e Capovilla, 2002), dificultando a continuidade do processo de leitura e escrita. Certamente a intervenção deverá priorizar este aspecto, incluindo análise e síntese de sons puros ou ambientais, além da primeira sílaba das palavras, aquisições anteriores e pré-determinantes.

- **orientação espacial:** o fato da utilização imprescindível do apoio dos dedos implica em falhas na coordenação neurológica ocular, ou seja, visuo-espacial, como já descrito anteriormente. Os aspectos que envolvem lateralidade estando comprometidos (não foram avaliados), ou fragilizados, fatalmente acarretarão numa performance escolar muito abaixo do esperado, atrasando-se nas atividades e cometendo muitos erros na cópia.

- **memória visual e auditiva:** a memória visual estando dentro do esperado nos faz crer que suas dificuldades sejam mais perceptuais, e principalmente de características auditivas ou fonológicas. A inserção de elementos de mesma classe semântica dá indícios de fragilidade na rota fonológica de retenção das palavras, apoiando-se apenas nos aspectos semânticos, o que acarretaria numa compreensão/expressão deturpada e equivocada de textos, da leitura e da própria comunicação oral (Santos e Navas, 2002).

- **desenvolvimento emocional:** fica claro em todas as colocações da criança sua baixa auto-estima para a aprendizagem, ressentindo-se por não saber e tentando desviar o assunto, seja por fabulação ou desqualificação do outro,

provavelmente ocasionada pela retenção escolar. As tentativas de corresponder ao esperado apoiam-se nos estímulos e treinos do pai, bem como nos aspectos superficiais e figurativos. Demonstra preocupação e ansiedade em relação ao seu desempenho escolar, principalmente quando reforça a idéia de que a reprovação vai levar ao aprendizado. Todos estes aspectos estão sendo reforçados pelas duplas mensagens paternas, de afeto através do material e desqualificação pelas falhas escolares, agravadas pela comparação ao irmão e à culpa inculcada na mãe pela falta de "pulso" (Gottman e DeClaire, 1997; Maldonado, 1988).

Todas as tentativas atuais da criança levam à busca da perfeição e à confirmação do fracasso escolar, mantendo um círculo vicioso onde todos perdem, criança/pais/escola (Jardini, 2003).

### **5.2.2- Análise do jogo quatro cores:**

A segurança e esmero com que a criança realizou a prova contradiz as provas anteriores, onde brincava elaborando um raciocínio, em busca de soluções aos problemas apresentados. No jogo 4 cores suas soluções expressas denotavam prévio conhecimento das estratégias para ser bem sucedida, não coerente com o desempenho até então apresentado. Também o desejo imediato em realizar a prova, somente por visualizá-la no mural e o interesse por ver o material do garoto da contra-argumentação, deveriam chamar atenção para incoerências na avaliação, não pré-concebidas pela terapeuta.

Embora seu ótimo desempenho ter sido previamente construído pelo treino anterior na escola, o que invalidaria esta prova para a avaliação, há de se admitir a consolidação da aprendizagem anterior, reelaborada e verbalizada para a

terapeuta como meta em se atingir bons resultados. Suas habilidades nas relações espaciais, transposição de conhecimentos, atenção/concentração, assimilação das regras, relações temporais e memória visual foram habilmente expostas, apresentando durante o jogo quatro cores, um desempenho de nível 3, fazendo antecipações e realizando ações interdependentes (Macedo, 1997). Este nível de desempenho não coincidiu com os apresentados nas provas onde envolveram leitura/escrita e linguagem, mostrando, desta forma, uma seletividade na aprendizagem, confirmada pela escola no melhor desempenho para matemática.

Assim, apesar da falta do ineditismo da prova do jogo quatro cores, ocultado pela criança, foi possível analisar os dados e interpretá-los dentro do contexto deste estudo de caso, enriquecendo-o mais, através da aplicação do método clínico de Piaget, onde seguimos a criança, ao mesmo tempo que a guiamos, permitindo ao clínico construir seu projeto de avaliação e intervenção a partir das hipóteses que formula frente à cada conduta da criança (Dolle e Bellano, 1995)

### **5.3- Análise do material escolar:**

Cadernos com extremo esmero e capricho, letra regular, apresentando desenhos coloridos em todas as páginas. Toda observação da professora era coberta pela letra da criança, com canetinha brilhante e todas referiam-se a elogios. Havia muitos erros de trocas de letras, inversões e omissões de letras, sílabas e até palavras, principalmente nos ditados e textos espontâneos, sendo esses, ininteligíveis. As trocas de letras, numa frequência grande, apresentavam

características fonológicas, como todas as surdas/sonoras e também características espaciais, como /d,b/; /pra,par/; /as,sa/ (anexo 1).

## **6- HIPÓTESE DIAGNÓSTICA:**

Em função de todos os dados coletados, acreditamos que se trata de um distúrbio de leitura e escrita, de natureza disléxica, do tipo misto, envolvendo aspectos fonológicos e visuais, porém estes, em menor grau, mais especificamente as relações visuo-espaciais.

O envolvimento emocional tem fator predominante no caso, embora não causal, interferindo sobremaneira no desempenho escolar e familiar, necessitando para tanto, encaminhamento para avaliação e conduta, provavelmente de ênfase sócio-familiar.

A intervenção deverá focar os elementos lacunares do desenvolvimento cognitivo, objetivando a alfabetização pelo "Método das Boquinhos", descrito pormenorizadamente na seqüência deste trabalho, que deverá ser desenvolvido em parceria com a fono/escola/família, no intuito de que Lúcia venha a acompanhar seus colegas de classe, adequando seu potencial intelectual à performance apresentada.



## **Capítulo três:**

### **PROCESSO DE DEVOLUTIVA**

#### **1- Introdução:**

É fundamental que o profissional conheça as intenções e habilidades dos pais para o ato de educar, porque seu comportamento pode colaborar positiva ou negativamente na evolução terapêutica que se almeja. Faz-se imperioso apresentar aos pais novas maneiras de soluções para os problemas de aprendizagem de seus filhos, estimulá-los a construir mecanismos de diálogo, de reações alternativas aos comportamentos enraizados e paradigmáticos (Maldonado, 1988). A exemplificação prática de situações do dia a dia, reais àquela família, são as bases sólidas onde o casal vai estruturar suas possibilidades de mudanças, sem sentirem-se culpados e tornarem-se estáticos e amedrontados como seus filhos.

Na visão preventiva de “dificuldades de aprendizagem”, nada isolado deve ser considerado, mas uma dinâmica familiar, que associada à suposta patologia da criança, poderá trazer muitos benefícios ou sérios prejuízos ao prognóstico do caso. Assim, não só a família, mas também a escola são orientados para um trabalho em equipe, onde não raro deve-se incluir o encaminhamento à psicoterapia.

Acredita-se que é através do contato com os pais, de compreender como agem e interagem com seus filhos, da parceria entre profissional/escola é que criamos “aliados”, formando através de outros contextos socializadores o diferencial de aprendizagem necessário à reabilitação da criança que está

apresentando dificuldades. Acrescente-se a isto, toda a formação e atualização profissional necessária à bagagem daquele que almeja trabalhar em prol desta criança, mantendo uma atitude mental de educador em todo o tempo de sua existência (Steiner, 1988).

Todo profissional consciente deve envidar esforços na busca de uma identidade pessoal, embasada nos conhecimentos que a ciência e a literatura lhe fornecem, mas sobretudo, centrada no conhecimento de si mesmo como um ser social e afetivo, inacabado e em constante transformação (Minayo, 2000). Na seqüência, poderá tornar-se apto a desenvolver um olhar sobre o mundo, aventurando-se na tarefa da habilitação/reabilitação de outrem.

Assim, tanto pais, como a criança e a escola devem ser orientados quanto ao diagnóstico, sua etiologia, sintomatologia, fatores fortes e fracos da patologia em questão, que deve ser vista como disfunção e nunca como doença (Jardini, 2003 a). Um plano de trabalho para a escola, que envolva orientações regulares aos professores, forma de avaliação e conduta na sala de aula deve ser amplamente discutido. Estes pais devem ser encaminhados para avaliação e conduta psicológica, porém devem ser assistidos pelo profissional psicopedagogo, com orientações regulares, que envolvam aspectos do dia-a-dia e tarefas escolares. Literatura especializada deve ser oferecida, bem como contato com grupos de apoio, de pais ou indivíduos que possuem o mesmo quadro (Ianhez e Nico, 2002).

O trabalho em equipe tem a intenção de mesclar conhecimentos, amenizar a ansiedade frente às dificuldades apresentadas pela criança e promover o mútuo crescimento de todas as partes envolvidas. Acredita-se que nas orientações de pais e escolares cria-se o "espaço" necessário às colocações,

dúvidas e inseguranças do dia-a-dia, que verbalizadas, tornam-se menos ameaçadoras, minimizando a culpa que os pais e professores sentem por não encontrarem soluções imediatas para a criança.

## **2- Devolutiva à escola de origem da criança:**

Como se trata de instituição que privilegia os potenciais da criança, visando fortalecimento de sua saúde e não manutenção de sua "doença", a relação escola/terapeuta foi de fácil trâmite. A situação conflitante existia em relação ao cargo ocupado pelo pai da criança, de coordenador do ensino médio, da mesma escola, trazendo constrangimento à orientadora pedagógica responsável, uma vez que a reprovação da criança não trouxera consenso entre o pai e a escola.

Dada a hipótese diagnóstica oferecida, de dislexia, apoiada nos resultados da avaliação, a orientadora pedagógica sentiu-se confortada com suas premissas sobre a criança, vindo a confirmar a conduta de reprovação como medida adequada, que privilegia e respeita o desenvolvimento desta criança. A professora atual esteve presente na devolutiva e já possuía experiência com esta patologia, uma vez que deu aula para outras crianças que apresentavam o problema, mostrando-se interessada e motivada ao trabalho de recuperação da aluna.

Prontamente a escola ofereceu-se para um trabalho conjunto, solicitando orientações quanto à conduta e metodologia a serem empregadas com a aluna. A terapeuta encaminhou à escola material informativo sobre a dislexia

(folhetos da ABD e xerox de livros sobre o tema) além de dicas para a sala de aula com um disléxico (anexo 2), elaborado pela própria terapeuta e divulgado no livro "Método das Boquinhos".

Foram marcadas reuniões mensais, na escola, para acompanhamento do caso, além da elaboração de um planejamento da retomada da alfabetização, a ser realizado em parceria fono/psicopedagoga/escola. A criança receberia atendimento psicopedagógico/fonoaudiológico na frequência de uma sessão semanal e a escola ofereceria duas aulas de reforço, em outro período. Os pais seriam conscientizados da proposta de trabalho e a mãe seria estimulada a dar continuidade aos exercícios oferecidos, em casa.

A metodologia utilizada para reabilitação basear-se-à na proposta do "Método das Boquinhos", oferecendo como suporte o livro 2 - Caderno de Exercícios. A frequência e o ritmo dos exercícios será estabelecido pela terapeuta.

Salientou-se além da proposta pedagógica, a área afetivo/social, uma vez que a criança vem apresentando certa resistência às correções da professora e um excesso de perfeccionismo, dando prioridade aos aspectos figurativos do aprender. Foi solicitado maior aprofundamento nos conteúdos abordados, nos temas transversais e no formato das aulas com menor exposição e maior interação, introduzindo-se portfólios, entrevistas, observações etnográficas, diálogos, conteúdo operativo e aulas dramatizadas/teatro. Foram sugeridos temas transversais que enfocassem as potencialidades e diferenças entre os seres, além do respeito ao ritmo e necessidades individuais de aprendizagem.

Também novas formas de reforço foram solicitadas, além dos bilhetes no caderno, como estrelinhas, escolha da brincadeira, do livro, contação de

histórias e projetos a serem desenvolvidos no grupo. Como a escola tem metodologia construtivista, não apresentou qualquer dificuldade quanto às orientações sugeridas.

À elaboração de histórias foi sugerido que se diferenciasse a elaboração espontânea feita pela criança, da recontagem de história lida pela professora, enfocando-se o significado de "autoria", fidedignidade e adequação ao tema, respeitando-se as noções de tempo e seqüência lógica. Com isto pretende-se abordar as estruturas fundamentais para a construção do real, para que a assimilação possa ser melhor processada, promovendo um ajuste do sujeito ao objeto (acomodação), onde através do conflito, da perturbação, atinja-se o processo de equilíbrio.

### **3- Devolutiva aos pais:**

Os pais foram convocados a comparecerem, sendo que o pai desmarcou o atendimento por 3 sessões consecutivas, insistindo para que o mesmo fosse feito somente com a mãe, pois encontrava dificuldades de horário. A terapeuta insistiu pessoalmente por telefone, informando-o de que o atendimento somente se justificaria se ambos, pai e mãe, estivessem presentes na devolutiva, podendo opinar quanto ao diagnóstico, conduta e terapêutica sugeridas. Finalmente o pai acabou comparecendo.

Acredita-se que a entrevista de devolução não é um momento isolado do diagnóstico, mas uma parte de um processo iniciado com o primeiro contato telefônico, parte de um *continuum* que se prolonga no tratamento.

Optou-se por uma abordagem afetivo/informativa, que pudesse sensibilizar e dar credibilidade aos pais, enfocando as áreas pedagógicas, cognitiva e afetivo-social. Assim, após cada colocação da terapeuta, os pais eram estimulados a emitirem sua opinião, argumentando a melhor forma, de juntos, partilharem da reabilitação da criança.

Iniciou-se pela apresentação dos pontos fortes da criança, onde a saúde seria o enfoque para a retomada do ensino/aprendizagem e não a doença, ou as dificuldades. A área cognitiva foi apresentada como fator alto para novas aquisições, uma vez que a criança não apresentava qualquer prejuízo intelectual que pudesse dificultar a aquisição da leitura e escrita. Foi enaltecido também o fato de que esta criança, à despeito de todas as suas dificuldades, mostrava interesse em aprender, vencer suas dificuldades e otimismo frente à nova etapa a ser vencida, a reprovação. Mantinha-se socialmente aceita, participativa e criativa para com os conteúdos oferecidos e às outras crianças.

Como os pais mostraram-se ansiosos e ávidos pelo diagnóstico, prosseguiu-se com a hipótese diagnóstica, embasada nos resultados da avaliação e nos documentos escolares. Foi feita plena explanação sobre o enfoque funcional da dislexia, reforçado pela literatura. Aos pais foi oferecido material de leitura, contatos com outros pais e com a ABD (Associação Brasileira de Dislexia), e responderam já estar cientes através da internet. Inúmeros exemplos e vivências

foram expostos pela terapeuta, que possui um filho disléxico, além de sua experiência profissional de 23 anos.

A mãe mostrou-se muito aliviada com a confirmação da sintomatologia, sentindo-se amparada por "estarmos desta vez atingindo o alvo". Fez comentários pessoais de que ela mesma possui a patologia e o quanto sofreu com discriminação e medo do futuro, colocando-se pronta para "ajudar no que fosse preciso".

Já, o pai mostrou-se muito descontente e descrente da hipótese oferecida, pois sabe que o prognóstico não era positivo, uma vez que "conhecia de perto o caso", apontando a mãe como portadora dos mesmos sintomas. Relatou que iria exigir rigor no atendimento, seja fonoaudiológico/psicopedagógico, seja escolar, não admitindo notas baixas nem negligências na terapêutica.

Após a tentativa do pai manipular o diagnóstico ou a conduta terapêutica a terapeuta colocou-se como mediadora do processo de ensino/aprendizagem e que todos os envolvidos deveriam estar cientes do trabalho, que envolveria confiança mútua, motivação e credibilidade, além de transparência e ética. Assim, o ritmo, a intensidade e a qualidade do trabalho seriam responsabilidade do profissional, norteados pelo processo de ensino/aprendizagem, através da relação entre aprendente/ensinante e não submetido às notas escolares ou qualquer tipo de pressão dos pais ou da escola.

O profissional compromissaria-se com o tratamento e assessoria, nas áreas de sua competência, objetivando o crescimento de todos, inclusive da relação familiar, traçando-se um Modelo de Aprendizagem da criança e de sua família. Foram propostas orientações psicopedagógicas semanais à mãe, visando o

trabalho no lar e orientações mensais de caráter afetivo/social ao casal, visando adequações comportamentais da família, frente à patologia da criança, evitando-se superproteções ou compensações de natureza material, além de minimizarem a cobrança nos aspectos figurativos do pensamento, reforçando-se a operatividade.

O caso seria periodicamente reavaliado, pela terapeuta, seus pais e escola, adequando-se novas visões sobre o processo de ensino/aprendizagem, à medida que se fizessem necessárias, levantando-se, inclusive, a possibilidade de futuros encaminhamentos, como a psicoterapia familiar, com ênfase sistêmica.

#### **4- Devolutiva à criança:**

À criança foi explanado, com vocabulário adequado à idade, os fundamentos de natureza funcional de suas dificuldades, que seriam plenamente sanadas pelo trabalho em parceria, fono/escola/pais e sobretudo pela colaboração e comprometimento da criança. Ela mostrou-se prontamente satisfeita, desejosa de aprender a não errar mais e a "ficar bala" como seu irmão e colegas de classe.

Para todos os envolvidos foi estimado um tempo de tratamento de 6 meses, com uma sessão semanal fonoaudiológica/psicopedagógica e outras duas realizadas na escola, pela professora do reforço, supervisionadas pela terapeuta.



### **5- Dificuldades vivenciadas na devolutiva:**

Ao final do diagnóstico psicopedagógico, o terapeuta já deve ter formado uma visão global do paciente e sua contextualização na família, na escola e no meio social em que vive. Deve ter uma compreensão do seu Modo de Aprendizagem, o que já aprendeu, o que pode aprender, o que interfere no aprender do ponto de vista cognitivo e afetivo/social, que recursos possui, se os mobiliza ou não, que direção tomam seus interesses e motivações na busca do conhecimento.

À este complexo conteúdo soma-se a necessidade do terapeuta possuir uma estrutura de personalidade desenvolvida e, com experiência, para compreender os entraves envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, que vão desde a metodologia escolar, até o caráter e formação psicológica de todos os envolvidos, inclusive e sobretudo, do próprio terapeuta.

Acredita-se que o trabalho psicopedagógico seja de uma tal complexidade, que torna-se impossível com a formação média de 500 horas/aula recebida nos Cursos de Especialização, a realização de uma devolutiva que apresente-se com credibilidade e segurança, principalmente se não recebeu ainda noções psicanalíticas. Faz-se necessário, então, para uma devolutiva segura, uma complementação baseada em estágios de observação, supervisão clínica, discussão de casos, sempre referenciada na literatura. Minha experiência pessoal/profissional, já descrita anteriormente, acrescida à formação teórica oferecida no Curso, possibilitou-me uma devolutiva segura, para que pudesse enfrentar as dificuldades da grande mobilização emocional deflagrada nos pais com o processo diagnóstico.

Mas como toda segurança é insegura, soube, por intermédio da criança, que a mesma fora levada, nas semanas seguintes da devolutiva, à São Paulo, na ABD (Associação Brasileira de Dislexia), para confirmação da hipótese diagnóstica. A criança passou por uma bateria de testes e nada foi alterado na conduta por nós sugerida, excetuando-se o encaminhamento imediato para terapia familiar, não aceito pelos pais, alegando-se impedimento de ordem financeira. No terceiro mês de atendimento, o pai entrou em crise depressiva, passando a ser medicado e acompanhado por psiquiatra, sem no entanto, aceitar acompanhamento psicoterápico.

Desta forma, acredito que nunca uma devolutiva é igual à outra, mesmo porque trabalhamos nas desigualdades, nos casos emperrados, e é este o grande diferencial que nos possibilita uma crise, ou conflito, para atingirmos o processo de equilíbrio. Portanto, toda devolutiva traz oportunidades de crescimento a todos os envolvidos, sejam terapeutas ou clientes e quanto mais comprometidos estivermos, maiores serão os benefícios, desde que afeto e conhecimento andem sempre intimamente ligados.

Vale finalizar, citando Santos e Navas:

"Um instrumento diagnóstico não deve ser utilizado como um fim em si mesmo; deve ser realizado como um primeiro movimento na tentativa de formular hipóteses a respeito do desenvolvimento do sujeito que aprende. Deve permitir a observação de como ele enfrenta diferentes situações de aprendizagem, quais os processos que segue para realizar as atividades propostas e quais os recursos que utiliza para iniciar, desenvolver e concluir determinadas tarefas. O profissional não deve apenas focar sua atenção nas deficiências, patologias, carências, lacunas ou no que falta para que os aprendentes cheguem a ser bem-sucedidos. Deve sim, direcionar esforços na tentativa de saber como se constitui a situação

desse sujeito que fracassa; qual o sentido dessa situação para ele; qual o tipo de relações que mantém com os outros e qual a sua relação com o saber".

(Santos e Navas, 2002)

## Capítulo quatro

### PLANEJAMENTO DO ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

#### 1- Objetivo geral:

Propiciar modalidades de aprendizagem que potencializem suas possibilidades singulares, oferecendo-lhe espaços em que possa realizar experiências com ensinantes e outros aprendentes, em um nível operatório formal.

#### 2- Objetivos específicos:

- Propiciar o completo desenvolvimento cognitivo operatório concreto, através do trabalho de construção das estruturas cognitivas;
- Fazer uso da linguagem oral, contextualizada, como objeto de conhecimento, estabelecendo a construção do real;
- Utilizar-se do letramento como ferramenta em direção à autonomia, partindo da decodificação da leitura e escrita;
- Envolver todos que participam do processo do aprender (mobilizar recursos): pais, profissionais, escola na busca de uma relação de ensino/aprendizagem interdependente.

#### 3- Procedimentos adotados:

- Realização de intervenção individual por meio do método clínico de Piaget;
- Utilização de jogos de regras;

- Elaboração da linguagem oral com adequação semântica e seqüência lógica-temporal dentro de contextos os mais variados possíveis, como histórias, filmes, pinturas, teatro, cenas do dia-a-dia, diálogos, debates, etc., priorizando a expressão/compreensão da mensagem.

- Refazer o caminho de aprendizagem da leitura e escrita, resgatando o conhecimento pela detecção das lacunas;

- Utilizar-se do "Método das Boquinhãs", multissensorial, fono-vísuo-articulatório como recurso para a aquisição da leitura e escrita;

- Utilizar-se do erro como ferramenta construtivista de aprendizagem,

- Propiciar a mudança do pensamento do fazer para o compreender, observando "outros possíveis", numa aprendizagem significativa em relação à produção e compreensão de textos.

#### **4- Recursos materiais necessários:**

Para se desenvolver o trabalho psicopedagógico proposto são necessários poucos recursos materiais, em comparação à formação pessoal e profissional do terapeuta, já anteriormente abordada.

Recursos materiais didáticos como jogos de regras, livros de histórias, sucatas e materiais escolares são essenciais para qualquer atividade. O recurso do computador é aconselhável, uma vez que mescla elementos gráficos às letras, sendo de grande valia neste caso, onde ainda há presença da figuratividade e facilidade com o uso do pensamento lógico matemático em relação ao lingüístico.

Como optou-se pela alfabetização multissensorial, todos os recursos que envolvam múltiplas entradas de aprendizagem são aconselháveis, porém não indispensáveis, como retro-projetor, gravador e CD player. As listas e exercícios descritas no Livro 2 do "Método das Boquinhas" deverão ser utilizadas, tanto no trabalho clínico, como na escola e no lar.

#### **5- Número de sessões estimado:**

O trabalho aqui descrito prevê a intervenção em consultório, pelo terapeuta fonoaudiólogo/psicopedagogo, com uma sessão semanal de 45 minutos, dois encontros semanais de 1 hora cada, individuais ou não, realizados na escola, pelo professor de reforço supervisionado pelo mesmo terapeuta e continuidade dos exercícios em casa, pela mãe, na frequência de no mínimo três dias da semana, com cerca de 1 hora de duração.

Observada a frequência anteriormente sugerida, estima-se uma previsão de 6 meses de intervenção, sendo enfocada a alfabetização propriamente dita nos três meses iniciais. Perfaz-se portanto cerca de 24 sessões em consultório. Fica subtendido, dentro do contexto exposto, que os avanços ou retrocessos apresentados pela criança, que fujam ao sugerido, serão de responsabilidade da equipe como um todo, devendo ser reanalisados periodicamente. Mesmo após a alta clínica, aconselha-se um trabalho de manutenção, com 1 visita mensal ao consultório nos 3 meses seguintes à alta, e acompanhamento do rendimento escolar (contato telefônico e observação das provas), por aproximadamente 6 meses após a alta.

## **6- Avaliações programadas:**

O trabalho proposto implica reavaliações regulares e periódicas, no formato autêntico, informal e formal, ou seja: uso de portfólios, observações etnográficas, entrevistas, provas operatórias, discussões, participação em sala de aula e provas regulares tradicionais. Tanto o terapeuta, quanto a escola e a família serão os autores da avaliação, que periodicamente reúnem-se para discussão dos resultados e adequação da proposta sugerida. À auto-avaliação por parte da criança é dada grande atenção, durante todo o processo de reeducação, estimulando-a a rever seus resultados, compará-los, exercer atitude crítica em relação ao seu desempenho e também frente à classe, uma vez que o social, enquanto objeto, nos fornece parâmetros e regulações para a construção da equilíbrio.

A escola, em primeira instância, não deve proceder a correção da criança da maneira formalmente estabelecida para os demais alunos (vide dicas para a sala de aula com um disléxico, anexo 2). À medida que o trabalho reabilitativo for prosseguindo, o grau de exigência vai se acomodando às realidades do grupo. Todos os demais alunos devem ser considerados com necessidades individuais de aprendizagem, que devem ser respeitadas e estimuladas, não sendo nunca utilizadas como maneira de protecionismo ou supervalorização do problema.

## **Capítulo cinco**

### **INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA - PREVENTIVA E REMEDIATIVA:**

#### **1- Institucional:**

Como já descrito anteriormente, faz-se necessário o estrito contato com a escola que a criança frequenta, na intenção de um efetivo trabalho em parceria. A oferta de materiais de apoio, como as "Dicas para a sala de aula com um disléxico" (anexo 2) fornecem material de consulta e importantes procedimentos para a sala de aula, além dos informativos e leituras especializadas sobre o tema. Todas as informações fornecidas aos pais devem ser repassadas à escola, resguardando-se, no entanto, o sigilo e a ética que o caso solicita.

Como o pai é o coordenador do ensino médio, da escola em questão, que não aceitou a postura adotada em relação a reprovação, é importante que a escola respalde-se nas informações profissionais que o caso requer, como diagnóstico e conduta, evitando-se ao máximo confrontos pessoais e disputas de poder, comuns nestas circunstâncias. Aconselha-se que a escola sempre tenha à disposição da família todo o material produzido pela criança, assim como material comparativo de outros alunos, no intuito de conscientizar-se o pai sobre as reais dificuldades da criança e a urgente necessidade do trabalho proposto. Também deve ser dada ênfase aos progressos da criança, seus pontos fortes, como as participações orais, sua força de vontade para aprender e sua disciplina e método.



A professora, como já descrito, deve evitar favorecer os aspectos figurativos da linguagem ou do pensamento, em detrimento dos cognitivos, procurando enaltecer a criança quando esta realmente merecer, evitando-se falsos desempenhos, avaliações equivocadas, que certamente colaborariam para uma auto-imagem distorcida, o que dificultaria em grande parte a intervenção. Sabe-se, pela experiência, que uma criança que somente tem elogios no caderno e que a escola não pontua suas falhas, tem grande dificuldade em aceitar correções e o auxílio terapêutico. Por isto, mais uma vez deve-se ressaltar a importância de um trabalho construtivista que leve o aluno a sentir-se co-responsável pelo seu aprendizado, autor de seu saber.

Finalizando, acreditamos ser imprescindível que a criança tenha "espaço" para falar de suas dificuldades de aprendizagem, de seus sentimentos sobre a leitura e escrita, situando-os em um universo de seres diferentes, com necessidades diferentes. Todos os demais alunos devem ser estimulados a conviverem com a heterogeneidade e o respeito às diferenças de ritmo individuais, que somente colaboram para desenvolver cidadãos conscientes e éticos.

Como trata-se de uma escola com larga experiência nas questões de distúrbios de aprendizagem, inclusive as dislexias, que adota como premissa básica o ensino/aprendizagem em sólidas bases construtivistas, acredito que não encontraremos entraves no trabalho em parceria, somente mais saberes.

## **2- Familiar:**

À família, como já descrito, deve ser dada grande atenção, uma vez que tem forte influência sobre o desenvolvimento da criança e, conseqüentemente

no prognóstico do caso. Pais não colaborativos podem emperrar o andamento do caso, que inconscientemente interferem de maneira negativa para o sucesso do trabalho. Desta forma, como já descrito, só acreditamos no trabalho em parceria, baseado em algumas premissas:

- **qualidade de informação:** oferecer aos pais, com regularidade, orientações sobre o diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica. Quanto mais bem informados estiverem os pais, mais participativos serão, mais seguros tornar-se-ão, podendo ser co-autores da intervenção, inclusive, divulgando-a às outras pessoas. Oferecer material de apoio, como artigos, livros, vídeos, contatos com outros pais, grupos de encontro e cursos sobre aprendizagem.
- **adequação às regras:** respeito aos horários, honorários e datas das sessões, regularidade na estimulação oferecida à criança, atenção à metodologia adotada, diálogo constante entre família, escola e profissional. Isto é aplicável em quaisquer relações, sejam do terapeuta para com os pais, sejam dos pais para com o filho.
- **mudança de visão:** alteração do foco de visão, passando de intervenção e cura da patologia, para ampliação da saúde. Isto modifica a visão de aprendizagem em função de notas escolares ou aprovações, evitando-se a tomada de decisões baseada na condicional. Ex.: "Se você fizer a lição, te levo no Shopping". Os pais que agem com atitudes adultas, propiciam o diálogo, são flexíveis em questões ponderáveis, construindo uma educação com bases

no compromisso e responsabilidade e não em ameaças ou chantagens. Oferecer material de leitura, como livros sobre disciplina, modelos educacionais, etc.

Especificamente no caso de Lúcia, seria conveniente trazer a mãe bastante ciente da conduta metodológica adotada, estimulando-a a freqüentar novos cursos sobre aprendizagem, trabalhando em sua auto-estima como educadora, vendo as qualidades que todo ser humano pode desenvolver, independentemente de sua performance, trocando a superproteção por segurança.

No caso do pai, devido à grande resistência ao diagnóstico e necessidade de intervenção, acreditamos que o distanciamento e a ausência de diálogo deva ser respeitado, mantendo-nos sempre disponíveis para eventuais contatos. Acreditamos que a evolução do caso, por si só, dará oportunidades de crescimento ao pai, podendo ter mais credibilidade no potencial de sua filha, no trabalho, podendo sentir-se menos culpado e impotente por seus fracassos.

## Capítulo seis

### INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

#### 1- Situação de Fracasso Escolar nas Instituições:

Todas as crianças atendidas pelo fonoaudiólogo/psicopedagogo possuem situação real ou iminente de fracasso escolar, pois tratando-se de intervenção remediativa, freqüentemente recebe-se crianças nos meses de setembro e outubro em precárias condições de aproveitamento quantitativo escolar, isto é, notas aquém do esperado desde o primeiro bimestre, ou até crianças que já estão direto para recuperação. Mostra-se aqui a situação real de stress e exigência à que a criança é submetida, uma vez que soma fracassos mensais, muitas vezes associados ao conceito de incompetência e incapacidade que ouve diariamente de seus pais, colegas e professores. Lida-se com escolas que almejam a criança ideal, mas que projetam na criança real a culpa pela possibilidade de concretização dos fins a que se destina (Bossa, 2002).

Sendo assim, o fracasso não se trata apenas de não se obter notas nas avaliações padronizadas, mas sobretudo o fracasso da estima, do conceito de si própria como “ser aprendente” e como “ser pensante”, elaborando a dimensão social de seu eu muito comprometida (Palacios e Hidalgo, 1995). São crianças que têm internalizado um baixo conceito acadêmico, estritamente relacionado ao êxito acadêmico, reforçado pela conduta do professor, que tenta, em vão, promover o

sucesso do aluno, muitas vezes desmascarando o seu próprio fracasso interno, seus próprios sentimentos de insegurança e descrédito como “ser ensinante” (Moreno e Cubero, 1995).

Muitas crianças vêm acumulando aulas de reforço escolar promovidas dentro da instituição educacional que frequenta, troca de professores, ou de profissionais reabilitadores mal sucedidos, acúmulo de terapias paralelas, que muitas vezes colaboram com o próprio fracasso escolar, pois levam a uma sobrecarga de atividades e sentimentos de derrota, não raramente acompanhados de culpa pelo uso excessivo do orçamento doméstico, que está voltado à reabilitação.

O profissional, desta forma, acaba sendo o receptáculo “salvador” das inúmeras incompetências apresentadas, ou seja, da criança inicialmente, dos pais, da escola onde está regularmente inserida, da sociedade, do Estado, do sistema educacional, etc., etc.

Faz-se portanto necessária uma visão holística de fracasso escolar, onde o insucesso traz as oportunidades de sucesso, através de mecanismos de auto-regulação, análise dos erros, formas de acertar/errar e principalmente a conscientização do contexto de aprendizagem, aos “seres significativos ensinantes” com quem se deve trabalhar (Jardini e Vergara, 1997).

## **2- Intervenção no aspecto psico-social:**

Sabe-se que ensinar um filho ou um aluno é o esperado nas primeiras etapas da vida e tanto crianças como adultos têm esse paradigma de ser

ensinante/ser aprendiz. Mas o que realmente importa nestas críticas fases não é de fato **o que** se ensina ou aprende, mas **como** o faz (Fernandez, 1991), principalmente quando lidamos com fracassos escolares e distúrbios de aprendizagem.

A proposta de intervenção por nós desenvolvida parte da entrevista inicial com os pais/responsáveis, preferencialmente sem a presença da criança. Neste contato inicial estabelece-se o contrato, o vínculo inicial entre profissional/família, levantando-se as queixas, como os pais percebem as demandas e dificuldades de seu filho (a), como interpretam-nas, como selecionam as respostas mais adequadas e quais modelos de educação e aprendizagem se utilizam para serem efetivos (López 1995).

Levanta-se com alto grau de profundidade, as características da estimulação oferecida à criança, nos aspectos quantidade, qualidade, acessibilidade e disponibilidade, exclusividade e incondicionalidade (López 1995), inclusive os atendimentos extra-curriculares recebidos. Aqui também deve ser ressaltado o grau de receptividade por parte da criança à estimulação oferecida, as características de seu interesse, motivação, atenção, contestação e aceitação.

Assim o profissional deve estar capacitado a conhecer não somente as técnicas de reabilitação, os meios de intervenção indicados para este ou aquele caso, mas deve estar apto a uma escuta atenta das características das práticas pedagógicas que são oferecidas à criança, ou seja, as condições de educabilidade deste ser, que decorrem não somente de suas características de aptidões e desenvolvimento físico, mas de todo o meio em que está inserida (Baeta, 1988).

Conhecer esta realidade é o ponto de partida para adequar a intervenção, tratando-a como preventiva e remediativa, oferecendo aos pais e à criança propriamente dita, meios de construírem a sua saúde. Acredita-se, como salienta Fernandez (1991), que ensinar está mais perto de prevenir do que de curar, e prevenir tem mais a ver com ampliar saúde do que com deter ou atacar a enfermidade.

### **3- No aspecto metodológico: “Método das Boquinhos”**

Pensando que “o objetivo da aquisição da língua portuguesa é que os alunos utilizem os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para melhorar a capacidade de compreensão e expressão do uso da linguagem, desenvolvendo as habilidades básicas de falar, escutar, ler e escrever” (PCN – Língua Portuguesa, 1997), chega-se ao roteiro que levou a Fonoaudiologia a acrescentar e fazer inferências sobre leitura e escrita, propondo soluções para os inúmeros fracassos escolares que pontuam rotineiramente os consultórios clínicos. Parte das reflexões deste trabalho foram proporcionadas pelo contato com o “Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación” – “Programa das 900 Escolas”, desenvolvido no Chile desde 1990, sob a coordenação de Condemarin, M.(Guttman,1993).

O "Método Das Boquinhos" - Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita - fotos (anexo 3) vem sendo desenvolvido em parceria com fonoaudiólogos, pedagogos e psicopedagogos, em Araraquara, há 10 anos, partindo-se de experiências acumuladas em 23 anos de clínica fonoaudiológica. Tem sido apresentado em Congressos e utilizado por inúmeras

professoras, fonoaudiólogas e psicopedagogas, nos vários cursos por nós ministrados, em cidades diversas, e na capital, e a partir de 05/03 foi publicado em dois livros, pela Casa do Psicólogo, sendo Livro 1 - Fundamentação Teórica e Livro 2 - Caderno de Exercícios (Jardini, 2003).

Sucintamente, descreve-se como partindo do pressuposto de que as habilidades de falar e escutar, no que concerne aos sons da língua, já estejam dominadas pelas crianças, essas habilidades norteiam o universo a ser descoberto, isto é, a leitura e escrita. O ponto de partida para a aquisição das letras (grafemas) foi o uso da fala, e seus sons (fonemas), como é feito no processo fônico (Capovilla, 2000, Capovilla e Capovilla, 2002), mas acrescentamos a ela, os pontos de articulação de cada letra ao ser pronunciada isoladamente (articulemas, ou “boquinhas”). Aqui também destaca-se o enfoque preventivo do trabalho, pois à medida que a fala corretamente articulada é utilizada como recurso para aquisição da leitura/escrita, corrige-se os desvios articulatórios, conhecendo-se e reforçando-se seus modelos corretos de pronúncia, caso a criança ainda possua distúrbios de fala.

O recurso principal de aprendizagem, é a abordagem multissensorial, em que vários *inputs* neuropsicológicos são considerados, em atividades elaboradas através da estimulação da consciência fonológica, das percepções auditivas, visuais, análise e síntese, orientações espaço-temporais e outras, tão bem conhecidas dos professores alfabetizadores e amplamente ilustradas e apresentadas nas inúmeras cartilhas e livros para prontidão existentes no mercado. Também o traçado espacial do grafema, com os dedos, no ar, e o padrão tátil/cinestésico, principalmente em se tratando de oposições de fonemas



surdos/sonoros são muito exercitados. A leitura é a finalização e consequência dos conceitos internalizados, e a escrita é vista como um instrumento para esse aprendizado, assim como a fonética ou a leitura orofacial, partindo de unidades simples de expressão, como as vogais, até chegar na produção de textos, interpretações e uso da gramática.

Assim, o "Método das Boquinhas" além de aliar o psicopedagogo ao fonoaudiólogo, possibilita o professor de classe regular da criança, utilizar-se dos exercícios e técnica propostos, somando esforços na sua reeducação, como tem sido demonstrado, com alto grau de satisfação, pela terceirização do conhecimento aqui descrito, por inúmeros professores aplicadores do método, através da leitura dos livros recém publicados.

Portanto, pretende-se no caso Lúcia aqui descrito, utilizar-se do Método supra citado para a promoção de seu crescimento psico-sócio-cognitivo.

#### **4- Intervenção propriamente dita: JOGO DOMINÓ - JOGO DOS SETE QUADRADOS**

##### **2 4.1- Situação pré-intervenção:**

3 - Você conhece este jogo?

4 - *Sim, jogo muito com meu irmão, mas ele ganha todas.*

5 - O que você sabe deste jogo?

- 6 - *Que a gente divide 7 peças para cada jogador e fica uma pilha para comprar. Ai você vai pondo, um de cada vez, até acabar. Quem acabar primeiro, ganha.*
- 7 - E você conhece todas as peças?
- 8 - *Sim, são estas aqui.*
- 9 - Mas quais as quantidades que podem ter, até quantas bolinhas vai?
- 10 - *Depende, pode ser peça igual dos dois lados, ou diferente. Pode ter até dez bolinhas, uma de cada cor.*
- 11 - Olhe bem, onde está a peça com 7 bolinhas? E com nove?
- 12 - *Ih!, não tem. (depois de procurado todas). Só tem até 6, não sabia não. Então é igual ao dado.*
- 13 - É isto mesmo. Bem, o desafio é jogarmos de um jeito diferente, que se chama Jogo dos Sete Quadrados, usando apenas 4 peças.
- 14 - *Mas como assim, tia, você não disse que tem só até o 6?*
- 15 - É, Lúcia, mas veja o que vou fazer (monto um quadrado de soma 9). Veja, neste jogo o que importa é a soma dos resultados, dos quatro lados, ser a mesma. Está vendo que aqui deu 9, aqui também. E nos outros lados, mostre para mim o resultado 9.
- 16 E ela passou a contar, usando os dedos para conferir os resultados:
- 17 -  *$4+5=9$  e  $5+1+3=9$  e  $3+3+3=9$  e  $6+3=9$ . Este aqui é zero e o zero não conta, né tia?*
- 18 - Muito bem, é assim que se joga.

19 E montei vários outros exemplos, com somas de 6 e 8, para confirmar a compreensão, ao que ela mostrou pleno entendimento.

#### 4.2- Situação intervenção 1- desenvolvimento do raciocínio:

- Vamos agora jogar, eu e você. Escolha o resultado, 6,8,9 ou 10.
- *Escolhe você, tia.*
- Está bem, vamos montar com 6. Eu vou pôr a primeira peça (1-4). Como você continuará para dar 6?
- *Eu já sei. É 1. (e pegou 1-6).*
- E agora é a minha vez. Como vou continuar, me ajude, está bem? Mas eu não consigo, não dá para continuar, você sabe porque?
- *Posso voltar e mudar a peça de antes?*
- Sim, pode, mas porque você quer mudar?
- *Porque não dá desse jeito. Olhe, tia,  $1+6=7$ , já passou. É conta de mais né? Não pode ser de menos. E mudou para 1-3.*
- Ah!, agora deixo pensar.  $1+3=4$ , quanto falta para chegar no 6?

Ela se antecipa e diz:

- *Tem pegar este que tem o 2. E me deu 2-5.*
- Então coloca para ver se dá certo.

Ela colocou e passou a contar.

- *Espera, deixo contar. (e contou nos dedos). Puxa!, tia, que jogo difícil, meu irmão vai adorar. Esse não deu. Vou tirar este (e colocou 2-6). - Pronto, agora vai dar.*
- Bem, quanto é mesmo o resultado Lúcia?
- *É 6. Então não dá de novo, né? Aqui já tem 8. Péra ai que vou pensar. (e pegou o 2-1). Vou pegar uma pequenininha, para não sobrar pro 6.*
- Você colocou uma ótima peça. Me ajude então a separar quais peças agora eu não posso pegar.
- *Que confusão é essa tia? Você tem que pegar (e contou nos dedos) o 3.*
- Sim, vamos ver em quais peças temos o 3. Quais não vão servir? Lembre-se, o resultado tem que ser 6.
- *Não entendi, tia. Como assim?*
- Experimente esta 3-5. Nós poderemos utilizá-la?
- *Acho que sim, - e colocou a peça.*
- Então vamos somar 3+5. Quanto dá?
- *Dá 8. - depois de contar nos dedos. Não deu certo.*
- Ela não dá certo, mas porque não pode?
- *Porque vai ter que voltar o jogo, tem que tirar a peça de antes. (e foi tirar a 2-1)*
- Não, essa nós já acertamos, não vamos mudar. Estamos falando da última peça, que tem que ser 3 e?

A terapeuta mostrou o jogo novamente, sem retomar a pergunta anterior, percebendo a confusão que a pergunta causara.

Ela então contou nos dedos e disse:

- *É 3-3, né? Tem que 3+3 para dar 6. (e colocou a peça).*
- *Você acha que assim está correto? A soma deste lado dá 6?*
- *Não, passou de novo. A gente tem que contar também com este 1, né? Tem 3 números aqui.*

*(e pensando e contando nos dedos) - É 3-2, mas será que tem essa peça? E foi procurar nas demais.*

- *Tem sim. Depois que a gente acabar o jogo, vamos conhecer todas as peças, arrumar todas para ver quais as combinações, OK.*

E concluiu o quadrado, recontando mais uma vez para ter certeza de que todos os lados davam 6.

- *Agora está certo, né?*
- *Sim, está ótimo. Agora vou passar isto no papel, para completarmos os totais, quais as peças que estão faltando.*

#### **4.3- Situação de intervenção 2: desenvolvimento do raciocínio por abstrações:**

E passaram à segunda etapa da intervenção, completando quadrados já montados, faltando alguns números, como os modelos sugeridos por Macedo (1997). Para todos Lúcia fazia perguntas que apenas confirmavam se o seu raciocínio estava correto. E sempre contando nos dedos, acertou todos os quadrados.

Foram então feitos desenhos e retomada a questão anteriormente abordada, na qual deveria descartar as peças (números) que nunca dariam certo. A criança apresentou dificuldades para compreender o raciocínio, tendo a terapeuta que exemplificar várias vezes.

O não domínio do procedimento demonstra que Lúcia não concluiu a construção de seu aprendizado, necessitando várias outras intervenções com o mesmo objetivo, pois ao final de uma única sessão não obteve uma segurança total da prova.

#### **2.4- Situação de intervenção 3: desenvolvimento da linguagem na busca da construção do real:**

Atrás de cada peça do dominó estava escrito uma palavra. Os quatro dominós, que participaram do quadrado final da intervenção 1 foram virados e a terapeuta leu as palavras. Com elas a criança deveria formar uma frase.

- Lúcia, agora nós jogaremos diferente. Vou ler estas 4 palavras e nós vamos formar uma frase com elas. Mas temos que colocar as 4 palavras na mesma frase, tipo uma mini-história, lembra-se de como você já fez isto na escola e outro dia aqui comigo (a escola trabalha com intervenções desta natureza).
- As palavras são: **banheiro, comprou, picolé, quebrou.**
- *Mas é para escrever ou para falar?*
- Vamos falar primeiro a frase, depois podemos escrevê-la, ou desenhá-la, se você quiser, OK? Vou gravar sua frase para não esquecermos. (e treinaram a memória das 4 palavras, repetindo-as mais 3 vezes, antes de formarem a frase).

- *Então já sei. É assim: "Quando eu fui no banheiro, fui lavar a mão para comer, e aí escutei um barulho. Fui ver o que era. Meu irmão tinha quebrado um vaso, minha mãe ficou nervosa com ele, só que depois a gente comeu, a gente foi comprar um picolé".*
- Ótimo, você me contou uma mini-história. Vamos desenhá-la em partes, para ver no que dá.

E passaram a desenhar as cenas da história, até que o conflito apareceu:

- Lúcia, sua mãe ficou nervosa porque?
- *Porque ela gostava do vaso.*
- E o que ela faz quando fica nervosa?
- *Grita, bate e diz que vai contar para o meu pai.*
- Então ela fica muito brava, né?
- *É sim. (e passou a contar vários episódios que ilustravam cenas de fúria da mãe com o irmão)*
- Bem, vamos continuar. Se ela fica brava, ela compra sorvete para ele? O sorvete não é como um presente porque alguém fez algo legal?
- *É.*
- E sua mãe dá sorvete quando ele faz uma besteira, tipo, quebrar o vaso?
- *Não, claro que não. Tia, isto é quando é de verdade, mas a história é de mentirinha, não aconteceu de verdade.*
- Mas eu queria que você montasse uma frase que pudesse acontecer de verdade, sabe, algo que desse para eu entender como se tivesse acontecido, de verdade. Como a gente poderia melhorar a sua mini-história para que eu acreditasse nela?

- *Não sei tia.*
  - Olhe, vou repeti-la no gravador. Vamos achar o que não está combinando.
- E depois de várias tentativas, chegaram a conclusão de que deveriam interromper depois que a mãe ficou nervosa.
- E como vamos continuar então?
  - *É assim: - "Ela ficou tão brava com ele que não comprou picolé para ele, só para mim".*
  - Agora ficou excelente. Podemos continuar nossos desenhos. E embaixo de cada desenho vamos escrever uma parte da história, como em um gibi, está bem?
  - *Vou levar para meu irmão ver, pode? Mas eu não vou escrever, você me ajuda?*

E concluíram a atividade com a terapeuta escrevendo grande parte das frases.



### **5- ANÁLISE DA INTERVENÇÃO:**

Foi eleito o Jogo Dominó - Jogo dos 7 Quadrados - por se tratar de uma criança com facilidade no raciocínio lógico matemático sendo assunto de seu grande interesse. Também com este jogo pode-se inserir variáveis alternativas, que facilitam a intervenção na linguagem, extremamente necessária neste caso.

Acredita-se na interação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, utilizando-se o conceito de "zona de desenvolvimento proximal", definida por Vygotsky (1973), onde a intervenção baseou-se num processo dialético de mediação, no qual a criança, neste momento atual, só consegue realizar em parceria, e a função atual do psicopedagogo, neste caso, é ser um parceiro mais competente num desempenho assistido. Faz-se necessário a realização de indagações que mostrem efetivamente o desenvolvimento dos mecanismos universais de apropriação no interior daquela interação com os saberes (Castorina et al., 1988).

Com as intervenções descritas procuramos aplicar o modelo de equilíbrio descrito por Piaget, onde através do conflito, dos questionamentos que levam à reflexão sobre as relações entre sujeito e objeto, conferindo-lhes

significações, à assimilação das experiências novas em sua mente, desencadeamos um desequilíbrio que levará sua mente a acomodar-se às experiências vivenciadas, modificando estruturas para resolver problemas resultantes destas experiências novas, propiciando, finalmente, à adaptação, ou equilibração.

Na intervenção psicopedagógica estaremos produzindo uma aprendizagem significativa, onde o sujeito atualiza seus esquemas de conhecimento, contrasta-os com o que é novo, identifica semelhanças e diferenças, estabelecendo relações não arbitrárias entre suas aprendizagens anteriores e as novas experiências.

Exemplificando no caso Lúcia, percebe-se através das indagações da terapeuta, onde exemplifica e evidencia as contradições apresentadas pela criança, seja no jogo dos sete quadrados, seja na incoerência da mini-história elaborada, apresentada na gravação para acharem o que não estava combinando, a geração de um desequilíbrio que levará ao pensamento operatório concreto, reversível, onde pode refletir e operacionalizar, coordenando os três tempos da ação. Mas ainda notamos que este raciocínio está em fase de formação, uma vez que utiliza-se muito da reflexão empírica, percebendo a contradição através das suas tentativas em escolher a peça correta e dos questionamentos do terapeuta, desencadeando uma reorganização cognitiva, refletindo sobre suas ações e reorganizando o pensamento. Através da intervenção leva-se Lúcia à mudança do pensamento do fazer para o compreender, podendo observar outros possíveis, expandindo portanto o seu raciocínio, quando, por exemplo, diz que vai escolher uma peça pequenininha, para não sobrar para o 6.

O erro passa a ser problematizado, tornando-se observável, mas ainda trata-se de necessidades limitadas, uma vez que utiliza-se de co-possíveis concretos, ainda não sendo utilizados como fontes de abertura ilimitadas. Quando não consegue compreender a pergunta do terapeuta sobre as peças que não poderiam ser utilizadas, embora demonstre já ter construído a noção solicitada, Lúcia não antecipa a ação, mostrando ainda que "pensa fazendo", estando aí o seu nível cognitivo, isto é, somente no presente, não estando ainda no compreender, onde aceitaria hipóteses, na condicional. Desta forma, embora uma segunda proposição foi sugerida, o raciocínio manteve-se, necessitando portanto de outras sessões de intervenção dentro da mesma abordagem.

O uso de jogos como instrumento de trabalho permite uma flexibilização que pode ser transformada em situação de desafio, envolvendo qualquer conteúdo almejado. Assim, como ressalta Macedo (1997), qualquer jogo pode ser considerado um "produtor de problemas", que fornece respostas para o sujeito que joga, podendo observar o que deve ser mantido ou modificado nas estratégias para se obter um melhor resultado. Funciona portanto como um regulador de seu desempenho.

Acreditamos que um jogo possa ser explorado mesclando-se conhecimentos, abrindo portas para novas aquisições, uma vez que explorado com motivação e criatividade. O profissional estando consciente das necessidades daquela criança, pode fundir elementos que propiciem o desenvolvimento da linguagem em qualquer situação, como a exemplificada na intervenção 3. Como Lúcia apresenta importantes falhas de narrativa, de construção do real, fragmenta seu discurso, segmentando-o sem seqüência lógica, sem a devida noção de

causalidade, foi utilizado o recurso da geração de frases, como descrito anteriormente.

No trabalho com a linguagem aplica-se fortemente o método clínico de Piaget, reforçado pela interferência através da "zona de desenvolvimento proximal", onde o terapeuta problematiza a incoerência na narrativa, tornando-se observável através de suas perguntas, e conseqüentemente gerando desequilíbrio a partir de situações reais. Quando a criança diz: "mas esta história não é de verdade", não incorporou a noção de causalidade dos acontecimentos, independentemente de sua ocorrência. Quando confrontada percebe que em seu discurso não lida com possíveis, passando, após a intervenção, ao fechamento da situação e a adoção de uma causalidade real, necessária. Assim poderá lidar com as operações infra-lógicas do pensamento para adequar seu discurso, podendo vir a adquirir o letramento em toda sua amplitude.

Concluindo, o que se pretende com a intervenção, não é treinar ou modelar o sujeito para que se enquadre em pressupostos e expectativas externamente formuladas para ele, mas sim que venha a ter, como aprendente autônomo, consciência em relação ao próprio conhecimento, organizando-o formalmente para que os elementos que o constituem possam ser aplicados e flexivelmente adaptados às diferentes situações que venham a se apresentar. Postular-se o desenvolvimento de um sujeito social interativo, que constrói evolutivamente uma competência em relação à linguagem, mobilizando os conhecimentos que superam o tatear reflexivo, acionando esquemas constituídos. Isso implica, como sujeito/cidadão, poder imprimir suas próprias marcas, as

marcas de uma história, a história de alguém que sente, deseja, sonha, pensa, trava relações, se expressa, age; alguém que ocupa um espaço, atravessa o tempo, cria consciência e aprende. Ao aprender, transcende e evolui. E com tudo isto, nós terapeutas, agradecemos a grande bênção de evoluímos junto.

## Capítulo sete

### ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DO ATENDIMENTO

O caso Lúcia teve início com as avaliações descritas, passando em seguida à intervenção propriamente dita, que atualmente encontra-se no 4º mês de atendimento.

#### 1- Relação terapeuta/paciente:

Cito Fernandez, que traduz todo meu pensar:

"A *fábrica* dos pensamentos não se situa nem dentro nem fora da pessoa: localiza-se *entre*. A atividade do pensar nasce na intersubjetividade, promovida pelo desejo de fazer próprio o que é alheio, mas também é nutrida pela necessidade de nos entender e de que nos entendam.

O pensar alimenta-se do desejo de nos diferenciarmos o máximo possível do outro, mas, por sua vez, de que esse outro nos aceite como seu semelhante.

Entre o verbo *ensinar* e o verbo *aprender* situam-se diversas operações, muitas delas opostas entre si: Transmissão - Herança - Reprodução - Transformação - Construção - Mudança - Repetição - Novidade - Permanência - Mutação.

Entre quem ensina e quem aprende abre-se um campo de produção de diferenças, pois cada um de nós tem uma *modalidade de aprendizagem*, um *idioma* próprio para tomar do outro e fazê-lo seu, para entregar-mostrar-lhe um pouco de nossa obra.

Assim, a proposta psicopedagógica que sustento é uma aposta para propiciar modalidades de aprendizagem que potencializem possibilidades singulares de cada pessoa, oferecendo-lhe espaços em que possa realizar experiências com ensinantes que favoreçam esse processo".

(Fernandez, 2001)

Com este pensamento temos transcorrido estes 4 meses de intervenção, eu e Lúcia, onde transformo-me a cada dia mais em fonoaudióloga/psicopedagoga, sentindo-me co-autora de nossas intermináveis mudanças. O mesmo tem-se dado com Lúcia, que a cada dia solta-se mais, permitindo e solicitando correções, desejosa de um aprendizado útil que possa inseri-la na comunidade, sem sentir-se discriminada, exposta, e realmente acreditando em seu potencial de aprendizagem. A aquisição da leitura e escrita tem trazido à criança todo o diferencial e credibilidade necessários à continuidade de seu processo de ensino/aprendizagem com saúde e equilíbrio.

## **2- Perfil evolutivo de alfabetização:**

A alfabetização tem sido enfocada com bases multissensoriais através da proposta desenvolvida no “Método das Boquinhas”. A criança inicialmente adquiriu e fixou as vogais pelo fechamento entre os três canais de entrada, ou sejam: som (fonema), visual (grafema) e articulatório (articulema ou boquinha). Para isto foram treinados os padrões articulatorios na emissão das vogais, através do uso de espelhos e sua consciência fonológica, acrescida da consciência fonoarticulatória. Lúcia não apresentou qualquer dificuldade nesta aquisição, fixando as vogais com facilidade. A partir daí passou a completá-las nas palavras, conseguindo 100% de acertos.

Sua realização era tanta que verbalizava:

- *Tia, é muito fácil escrever assim. A palavra aparece antes aqui dentro da minha cabeça e eu só passo ela para o papel e não erro.*

A continuidade do processo obedeceu a seqüência apresentada nos livros "Método das Boquinhas", sendo o livro 2 – Caderno de Exercícios, contendo toda a metodologia na forma prática.

Atualmente, com 4 meses de intervenção, Lúcia já domina o código escrito, decodificando a alfabetização de maneira significativa, trazendo-lhe grandes avanços e competências. Uma vez que lê, depreendendo o significado das palavras, já podemos iniciar o processo de correção das letras, propriamente dito, uma vez que trata-se de um quadro de dislexia bastante acentuado. Resumidamente as dificuldades e trocas apresentadas são de natureza visual e fonológica: /par-pra/; /n-m/; /ão-am/; /t-d/; /f-v/; k-g/; /s-z/; /x-j/; /p-b/; /lh-ch-nh/; /ar-na-as/; troca de vogais; aglutinações de palavras; justaposições e

omissões, caracterizando, portanto, um quadro bastante comprometido e que deverão ser tratadas seguindo-se a metodologia descrita nos livros. (anexo 4).

Concomitantemente, está sendo abordada a produção/interpretação de textos, respeitando-se o grau de aprendizagem e seguindo-se os conteúdos escolares.

## **Capítulo oito**

### **EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E PESSOAIS DA VIVÊNCIA PSICOPEDAGÓGICA**

Aprecio muito a idéia do Curso de Psicopedagogia da ASSER interessar-se pelas experiências pessoais do aluno em relação à formação recebida. Toda intenção de aprendizado de “mão dupla”, isto é, a análise do que aprendeu e também do que foi ensinado, somente vem confirmar a teoria oferecida, ou seja, de que o ensino/aprendizagem fazem parte de um único processo, onde todos os envolvidos são co-autores e co-responsáveis pelos resultados atingidos. Sendo assim, parabênizo a solicitação da elaboração da Etapa IV do estágio.



**Precedentes:**

A minha reflexão sobre o estágio iniciou-se antes da prática do estágio propriamente dita. Venho de uma formação acadêmica muito rigorosa – UNIFESP/1981, de Fonoaudiologia, onde a técnica ensinada e a patologia diagnosticada eram superiores ao ser, seja paciente ou terapeuta. A prática terapêutica resumia-se à eficiência e imparcialidade do aplicador, onde tudo poderia ser transformado e quantificado em aptos/inaptos. Essa formação acadêmica trouxe-me assertividade, método e confiabilidade nos procedimentos, e colaboraram para que me sentisse uma profissional segura e bem sucedida.

Esta segurança confortou-me durante muito tempo, até que tive a grande oportunidade de ser mãe de 2 filhos, um dislético e outro com problemas neurológicos neo-natais. Nos anos subsequentes passei a desconstruir minha formação acadêmica e a construir um padrão de ensino/aprendizagem baseado na realidade em que eu vivia, que realmente "fizesse sentido", que não era diferente daquela recebida através das histórias no meu consultório. Nestes 23 anos de desconstrução conheci grandes mestres, grandes pacientes, grandes problemas, que diversificaram meu universo terapêutico, levando-o ao holismo necessário à construção de saberes úteis. Sem sombra de dúvida, aproximei-me muito mais da proposta da intervenção Psicopedagógica do que da medicalização e patologização ensinadas na graduação, sem no entanto perder e deixar de servir-me dos ensinamentos anteriormente adquiridos. Acredito que o “caminho do meio” tenha sido minha escolha de atuação.

**Formação em Psicopedagogia:**

Assim decidi-me pela complementação acadêmica Psicopedagógica, tendo escolhido a ASSER pela proximidade de meu domicílio e pela identificação com a proposta oferecida.

Embora o curso seja modular, não foi agradável ser inserida em uma sala de aula com outros 30 alunos já em formação, sem uma devida apresentação ou adaptação entre as duas turmas. Como éramos em menor número (30 – 6), não constituíamos uma turma, com identidade e representação, éramos apenas agregadas à turma já existente. Como o espontaneísmo não existe nos processos de ensino/aprendizagem, mantivemo-nos como um grupo de alunas excluídas, com todas as suas conseqüências, sendo-nos exigidos os mesmos conteúdos, as posturas terapêuticas, os prazos e os trabalhos a apresentar, em nível de equivalência aos demais alunos, que já haviam cursado 6 meses anteriores.

Não contesto as exigências cobradas, que acredito levam às posturas de disciplina e dedicação, fundamentais em nossa profissão, além do que, minha formação anterior permitiu-me dissertar sobre assuntos já vivenciados, em experiências clínicas, sem grandes dificuldades. Contesto a perda de oportunidade do trabalho em grupo, das discussões, da troca fecunda que uma classe de pós-graduação poderia nos ofertar e à qual vim buscar. Todo trabalho de estágio pressupõe assessoria, acompanhamento, supervisão, não apenas entrega de material para ser corrigido. O material a ser corrigido deve pertencer ao conteúdo de sala de aula, para ser refeito, reescrito, discutido e reaprendido durante a aprendizagem. O erro deve ser utilizado como ferramenta de aprendizagem, para

o aluno e os demais da classe, que porventura tiveram as mesmas dificuldades, e não somente como material a ser quantificado e classificado entre aprovados/retidos.

O conteúdo discutido nos inúmeros textos oferecidos, de muita qualidade, por sinal, não condisse com a prática pedagógica adotada na sala de aula. Não condisse com a Psicopedagogia, que trabalha com diversidade, com alunos-problema, que não entendem a necessidade do que estão aprendendo, de suas funções como ensinantes/aprendentes, e principalmente com a condição de serem portadores da perda do interesse pela aprendizagem, fato presente em muitos dos alunos de nossa classe, embora professores, o que dificultou ainda mais a qualidade das aulas.

Aulas não podem ser iguais, conteúdos sim. O diferencial encontra-se em mobilizar seres para a aprendizagem, sensibilizar aprendentes, torná-los co-autores de seu aprendizado, que mesmo sendo de conteúdo idêntico, nunca serão ofertados e recebidos da mesma maneira. Muito bem exemplificado no filme apresentado pela Dra. Misukami - "Nenhum a menos."

### **Experiências pessoais:**

Assim, minhas experiências pessoais foram marcadas pela constatação da dificuldade em se ensinar professores, que deveriam estar mobilizados para o ato de aprender, mas não estão. Fato real e vivenciado nas escolas quando nos pomos às orientações escolares, com raras exceções, como a escola da criança por mim escolhida para a realização do estágio. Foram experiências marcadas pela carência de discussões aprofundadas nos temas apresentados, tão interessantes

quando necessários para uma melhora na educação de nossas crianças. Embora contaminada pela realidade desmotivante, negativa e desanimadora recebida na vivência da sala de aula, motivou-me a qualidade dos textos, a capacidade incontestável de alguns professores e a vontade de adquirir mais conhecimento, apresentada por algumas alunas, à despeito dos fatos, desejosas, como eu, de transformarem-se em psicopedagogas.

A Fonoaudiologia por ser mais concreta, exige resultados controláveis, que uma vez bem trabalhados, são atingidos. O trabalho com a linguagem nos capacita a lidar com a informação comunicativa, que esteja atrelada à intenção de comunicar-se, à capacidade de fazê-lo, às mesmas intenções do interlocutor e a uma escuta atenta de ambos, que possibilita a troca. A Psicopedagogia faz tudo isto também, porém lida com os porquês, com os entraves desta troca, que sendo multifatoriais, são menos controláveis, mais dispersos, e com menos chances de sucesso, talvez por esta razão, mais desafiadores e motivantes.

Percebo que minhas experiências a partir do estágio-pesquisa foram extremamente felizes, pois encontrei no trabalho conjunto das duas ciências, a Fonoaudiologia e a Psicopedagogia, o grande diferencial que buscava, a verdadeira complementação de minha prática terapêutica. Mais uma vez confirmo minhas suposições de que a educação deva ser revista dentro de uma ótica onde a linguagem é o pano de fundo e que o grande diferencial para o professor do futuro será misturar didática com comunicação.

Finalizando, aprendo cada vez mais a agradecer as oportunidades que me são colocadas, agradeço aos pacientes, que com sua humildade vêm até nós

em busca de soluções e menores sofrimentos; às famílias, que desestruturadas, nos permitem a re-construção e o aprendizado conjunto; aos colegas, que com sua postura nos fazem ver a realidade, possibilitando-nos meios de adequar as informações às suas necessidades e aos professores, que através de sua dedicação e persistência nos levam a continuar na senda do aprendizado, à despeito das situações adversas.

## **Anexo 1**

### **Produção de Lúcia**

## **Anexo 2**

### **Dicas para a sala de aula com um disléxico:**

- 1- Colocá-lo de frente e no centro da lousa, preferencialmente na 1ª carteira.
- 2- Tê-lo sempre perto da professora, que supervisiona seus trabalhos, principalmente na organização e seqüência das atividades.
- 3- Escrever claro e espaçado na lousa, delimitando as partes da lousa (duas ou três partes no máximo) com uma linha divisória vertical bem forte.
- 4- Escrever cada parte da lousa com uma cor de giz. Ex.: à esquerda com branco, centro com amarelo e à direita com azul claro.
- 5- Explicar que estas divisórias são feitas somente na lousa, para facilitar a leitura e não devem ser reproduzidas no caderno das crianças.
- 6- Exigir disciplina e concentração no conteúdo abordado, permitindo interrupções e opiniões espontâneas, desde que pertinentes ao assunto. Dizer ao aluno caso sua colocação esteja fora de contexto.
- 7- Valorizar sempre o conteúdo trabalhado e “tolerar” as dificuldades gramaticais, como letra maiúscula, parágrafo, pontuação, acentuação, caligrafia irregular, etc. Diminuir a tolerância à medida que os anos escolares se sucedem.

- 8- O disléxico geralmente tem dificuldade com a orientação e organização espaciais. Pode, sem perceber, pular folhas do caderno, pular linhas indevidamente, escrever na apostila trocada, fazer anotações em locais inadequados. Mostrar sempre o certo, não punir o erro e não criticá-lo pela falta de atenção. Diminuir a tolerância à medida que os anos escolares se sucedem.
- 9- O disléxico geralmente tem dificuldade em ficar sentado na carteira por muito tempo seguido. Permitir que levante-se, aponte o lápis, vá até a lousa, ou outro movimento que o relaxe, exigindo que retorne ao lugar em seguida.
- 10- Ser sempre clara e sucinta nas explicações das ordens dadas oralmente, preferencialmente dando exemplos e mostrando onde quer que faça a atividade. Ex.: do lado direito superior da folha, mostrar o lado e a orientação.
- 11- Em lugar de dizer o que não deve ser feito, diga sempre o que é esperado que se faça e como é para ser feito. Repetir a ordem se necessário.
- 12- Elaborar aulas com material visual, claro, criativo, que chame atenção.
- 13- Usar sempre mais de um canal de aprendizagem e informação, com diferentes recursos audio-visuais. Ex.: entonação na voz, dramatização, sons, desenhos, texturas, luzes, músicas, descobertas, retroprojektor, data show, etc. além da tradicional memorização de aulas expositivas.
- 14- Estar sempre em contato com o profissional que atende a criança, sabendo quais as letras que já foram trabalhadas para que possa ser exigido o acerto.
- 15- Não trabalhar no limite, esperando que com o tempo vai passar. Sempre entrar em contato com a coordenação, com os pais, com os profissionais que assistem o disléxico. O stress do professor só piora o quadro, traz frustração e afeta a motivação de todos. Mantenha o bom humor e a confiança de que haverá sucesso.
- 16- Trabalhar sempre com o erro como forma de aprendizado e nunca como meio de punição. Ex.: se trocou letras, mostrar o erro, ler o erro, produzir o erro e estimular a classe a corrigi-lo, sem estigmatizar o aluno
- 17- Produzir erros “de propósito” para que os alunos descubram. Só aquele que aprendeu pode corrigir.
- 18- Estimular atividades conjuntas, onde um começa, o outro continua e vice-versa. Ex.: troca de cadernos, o aluno é o professor, trocam os lugares, ficam os cadernos, etc.
- 19- Não dar muitos exercícios repetidos. O disléxico não aprende pela repetição, ao contrário, cansa-se mais facilmente e desmotiva-se.
- 20- Criar novas formas de ensinar a mesma coisa, pedir que as crianças elaborem exercícios, tornando-se co-autoras do aprendizado.
- 21- Em um texto espontâneo, valorizar as idéias, o conteúdo. Dar notas separadas para a idéia e para a escrita.
- 22- Em provas de outras disciplinas, como ciências, história, etc., corrigir pelo conteúdo e não descontar nota por erros de português. Aumentar a exigência à medida que avançam os anos escolares.

- 23- Em avaliações, sublinhar (se possível) o que se está pedindo, destacando-se do enunciado da pergunta. Ensinar a criança a destacar as palavras-chave do texto.
- 24- Não exagerar na quantidade de tarefa e sim na qualidade. Não permitir que os pais corrijam a tarefa, para que o professor possa avaliar o nível de aprendizado e reestruturar o conteúdo.
- 25- Delimitar em colunas os cálculos matemáticos, para que não se confunda na orientação espacial.
- 26- Aceitar respostas objetivas, diretas, curtas, desde que contenham a resposta solicitada. Aumentar a exigência à medida que os anos escolares avançam.
- 27- Os textos do disléxico tendem a ser desorganizados, com falhas na seqüência dos fatos e excesso de pronomes. Explicar e numerar os parágrafos.
- 28- A leitura do disléxico geralmente é muito ruim, porém a compreensão pode estar preservada. Ele pode ler palavras trocadas, de conteúdo semântico semelhante. Ex.: /unir/ por /juntar/; /beber/ por /tomar/. Tolerar, desde que a compreensão seja preservada.
- 29- Se o professor não entendeu o que o aluno escreveu, a letra, ou o que ele quis dizer, solicitar que ele leia sua escrita, antes de corrigir.
- 30- Não privilegiar o disléxico em nada, apenas compreender que suas dificuldades são reais e neurológicas, que ele necessita tratamento especializado para evoluir como os demais.
- 31- O disléxico é tão inteligente ou mais que os outros alunos. Apresenta falhas de percepção de origem neurológica. Ele não erra de propósito, nem dispersa-se porque não está interessado. Necessita de variedade e flexibilidade por parte do professor, além de uma boa dose de paciência e tolerância.
- 32- Disciplina, organização e criatividade são os fatores chave para que um disléxico tenha sucesso em sala de aula. A rigidez e os modelos pré-concebidos não se encaixam com este aluno.
- 33- As disciplinas que envolvem memorização são dificilmente assimiladas. Use preferencialmente cartazes com resumos, com cenas, figuras alusivas ao tema, dramatizações, filmes, que facilitem a associação com o conteúdo a ser memorizado.
- 34- Ensinar o aluno a resumir, extrair as palavras-chave da frase, do parágrafo, do texto.
- 35- Ensinar o aluno a parafrasear, isto é, dizer com suas palavras o que entendeu, passando para a escrita.
- 36- Ensinar o aluno a ler, parar e avaliar se compreendeu. Não permitir que leia toda a página para chegar a conclusão, no final, de que não entendeu nada.
- 37- Sempre procurar literatura especializada, orientação e metodologia adequadas.





## BIBLIOGRAFIA

- BAETA, A.M.B. O fracasso escolar: mito e realidade. **Idéias, Fundação, Desenvolvimento da educação**. São Paulo: FDE, n.º1, 1988.
- BOSSA, N.A. **A psicopedagogia do Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- BOSSA, N. A. **Fracasso escolar. Um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- BRENELLI, R. Espaço lúdico e diagnóstico das dificuldades de aprendizagem: contribuições do jogo de regras. In: SISTO, F. et al. (Orgs). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CAPOVILLA, A.G.S e CAPOVILLA, F.C.C. **Problemas de Leitura e Escrita**. São Paulo: Memnon, cap. 1, p. 3-37, 2000.
- CAPOVILLA, A.G.S e CAPOVILLA, F.C.C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2002.
- CASTORINA, J.A.; LENZI, A.; FERNANDEZ, S.; CASÁVOLA, M.; KAUFMAN, A.M.; PALAU, G. **Psicologia genética: aspectos metodológicos e**

implicações pedagógicas. Trad. José Cláudio de A. Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

CONDEMARIN, M. e BLOMQUIST, M. **Dislexia, manual de leitura corretiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

DE MASI, D. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DOLLE, J.M. e BELLANO, D. **Essas crianças que não aprendem - diagnóstico e terapias cognitivas**. Petrópolis. Vozes, 1995.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FERNANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, E. e PALACIO, M.G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FORTUNY, J y B. Psicologia: O diagnóstico operatório. In: MANTOVANI, A; CAMARGO, A. (Orgs). Construtivismo e Educação: XII ENCONTRO DE PROFESSORES DO PROEPRE, **Anais**. Campinas: LPG - FE - UNICAMP, 1996.

GOTTMAN, J. e DeCLAIRE, J. **Inteligência Emocional e a arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

GUTTMAN, C. **Todos los niños pueden aprender**. El Programa de las 900 escuelas para los sectores pobres de Chile. Paris: UNESCO, 1993.

IANHEZ, M.E. e NICO, M.A. **Nem sempre é o que parece**. São Paulo: Alegro, p. 22-43, 2002.

JARDINI, R.S.R e VERGARA, F.A. Alfabetização de crianças com distúrbios de aprendizagem, por métodos multissensoriais, com ênfase fono-vísuo-articulatória: Relato de uma Experiência. **Revista At. Cient. Pró-Fono**, Carapicuíba, v. 9, n.1, p. 31-34,1997.

JARDINI, R.S.R e SOUZA, P.T. "Método das Boquinhas": Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita. X CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, **Anais, CD**, Belo Horizonte, 2002.

JARDINI, R.S.R. **"Método das Boquinhas" Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita**. Livro1: fundamentação teórica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003a.

JARDINI, R.S.R. "**Método das Boquinhas**" **Alfabetização e reabilitação dos distúrbios da leitura e escrita**. Livro2: caderno de exercícios. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003b.

LÓPEZ, F. Desenvolvimento social e da personalidade. In: COLL, C.; PALLACIOS, J; MARCHESI, A (coord.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Art. Med., 1995 Vol.1 cap.6 pp. 81-93

MACEDO, L. et al. **Quatro cores, senha e dominó**: Oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e pedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, L. Método clínico e avaliação escolar. In: \_\_\_\_\_ **Ensaio Construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

MACEDO, L. et. al. **Aprender com jogos e situações-problema**. São Paulo: Cortez, 2000.

MALDONADO, M.T. **Comunicação entre pais e filhos. A linguagem do sentir**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

MINAYO, M.C.S – **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MORENO, M.C. e CUBERO, R. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, C.; PALLACIOS, J; MARCHESI, A (coord.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Art. Med., 1995 Vol.1 cap.14 pp.191-242.

PALLACIOS, J. e HIDALGO V. Desenvolvimento da personalidade nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALLACIOS, J; MARCHESI, A (coord.) **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Art. Med., 1995 Vol.1 cap.13 pp.179-89.

PIAGET, J. Introduction: Les problèmes et les méthodes. In: **La Representation du monde chez l'enfant**, Paris: Presses Universitaire de France, 1926, 1947.

PIAGET, J. 1945 **A formação do símbolo na criança: imagem, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J. et col. **Abstração Reflexionante** - Relações Lógico-Aritméticas e Ordem das Relações Espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SANTOS, M.T.M. e NAVAS, A.L.G.P. (orgs.) *Distúrbios de leitura e escrita*. Barueri: Manole, 2002.

SCRIPTORI, C. C. Provas Piagetianas para diagnóstico do pensamento operatório. **Texto mimeografado**, 21 páginas, (s/d).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. v. 2, Brasília: MEC., 1997.

SCHRAGER, O.L. (ed.) **Lengua, lenguaje y escolaridade**. Buenos Aires: Panamericana, 1985, p.152.

SOUZA, M.T.C.C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar. In: SISTO, F.F. (Org.) **Atuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

STEINER, R. **A Arte da Educação I** o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia. São Paulo: Antroposófica, 1988.

TANSLEY, A.E. **Treinamento da percepção**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1993.

VALENCIA S.W.; HIEBERT, H.E. e AFFLERBACH, P.P. - **Authentic reading assesment: practices and possibilities**. Newark: Delaware, International Reading Association, 1994.

VALETT, R.E. **Dislexia** São Paulo: Manole, 1990.

VINH-BANG A intervenção psicopedagógica. In: **Archives de Psychologie - Hommage à P. Grécco**, 58 (225), Genève: Editions Médecine et Hygiène, 1990.

VYGOTSKY, L.V. **Pensamiento y language**. Buenos Aires: La Pleyade, 1973

ZAIA, L.L. O papel do jogo na construção das estruturas operatórias e das estruturas aritméticas. In: MANTOVANI, A.O.Z. & ASSIS, M. (orgs) **Construtivismo e educação**. LPG-FE-UNICAMP, SP Técnicas Gráfica e Editora Ltda, 1996.

ZAIA, L.L. Reflexões sobre as provas operatórias: aprofundamento da avaliação para um diagnóstico mais aprofundado. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DO PROEPRE, **Anais**, Campinas: LPG-FE-UNICAMP, 2002

