

Curso de Especialização em Psicopedagogia e Tecnologias da Informação e Comunicação na modalidade a distância

A CONSTITUIÇÃO DO OLHAR E ESCUTA PSICOPEDAGÓGICOS EM UMA PROFESSORA DE AEE -PSICOPEDAGOGA INSTITUCIONAL

Carine Röhrig Peruzzo

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Corbellini

2015

RESUMO

Trata-se do estudo de caso de um menino de oito anos, aqui denominado Eduardo¹, estudante do 2º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Lajeado- RS. O aluno apresenta dificuldades de aprendizagem e possui traços de transtorno obsessivo compulsivo (TOC). Foi avaliado como detentor de inteligência limítrofe, com funcionamento aquém do seu potencial, e tem diagnóstico de hiperatividade. Esse estudo de caso é uma análise a partir da abordagem de uma psicopedagoga em formação, propondo intervenções através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Evidenciou-se uma mudança no olhar, inicialmente abordado pelo ponto de vista pedagógico, no espaço da sala de recursos multifuncional e que passa a ter uma análise ampliada sobre os aspectos afetivos-cognitivos, através da introdução do olhar do psicopedagogo institucional. Este novo olhar vai se constituindo no processo de intervenção, mediado pelas TICs.

Palavras-chaves: Olhar e escuta psicopedagógica; intervenção psicopedagógica; Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

O objetivo geral desta pesquisa é fazer uma análise a respeito da forma como se constitui o olhar e a escuta psicopedagógicos, através de uma prática psicopedagógica, com um aluno do 2º ano do ensino fundamental, com atraso no desenvolvimento e características de TOC, utilizando as TICs.

A escolha deste caso para a pesquisa pôde ser associada a dois lugares distintos, que a pesquisadora ocupava neste momento: como professora de AEE e como psicopedagoga em formação. Em alguns momentos esses lugares se misturaram, tanto no meu olhar, quanto na minha escuta, e foi necessária a construção de um discernimento entre estes papéis, para conseguir ver, o que, até então, não podia ser visto.

¹ Os nomes usados são fictícios, preservando a identidade dos sujeitos do estudo de caso.

² Sala de Recursos: § 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011).

Como professora atuante na educação especial, meu papel é de promover a inclusão de alunos com deficiência, o desenvolvimento de sua aprendizagem, a instrumentalização do professor e estabelecer a conexão entre os diferentes profissionais que atendem o aluno. É comum muitas vezes a espera, pelos outros professores e por parte das famílias, de que o professor do AEE realize trabalhos de reforço dos conteúdos escolares, o que é uma ideia distorcida. E isso acontece porque no dia a dia estes se veem com dificuldades de atender às singularidades dos educandos.

Sendo assim o professor do AEE se depara com o desafio de atender as necessidades imediatas trazidas pelos educandos, pais e professores que estão imersos em uma lógica escolar que ainda não valoriza o processo, a construção, mas que prima pelo resultado, o imediatismo.

Atendendo Eduardo¹, desde abril de 2014, mantive o foco dos atendimentos na proposição de atividades que, a meu ver, desenvolveriam as habilidades que ele não possuía, ou que precisava aprender para se alfabetizar, tais como reconhecer números, se comunicar, localizar-se na escola, enfim, instrumentalizá-lo para vencer os desafios enfrentados por alguém que, se deseja, esteja incluído no contexto escolar.

O menino que em um primeiro momento mostrou-se receptivo e aceitou frequentar o espaço da sala de recursos, logo passou a concretizar a imagem que era descrita pelas professoras: “*uma incógnita*”, já que passou a apresentar uma instabilidade emocional, algumas vezes se negando a vir para os atendimentos, em outras, com um terrível medo de fracassar, manifestado pelas falas: “*Não sei!*” ou “*Está mal feito!*”

O *não saber fazer*, ou, o *fazer mal feito*, pareciam incomodar muito o Eduardo, deixando claro em suas manifestações, que ele sabia não estar “dando conta” daquilo que era esperado dele. Também no diagnóstico psicológico estava claro que o menino, apesar de ter reconhecidamente um atraso cognitivo e ter sido classificado com “*inteligência limítrofe*”, operava aquém do potencial possível.

Passei então a olhar para essa criança buscando entender o que estaria implícito em sua relação com a aprendizagem. Por que, apesar de ter potencial considerável, Eduardo não correspondia ao que se esperava que aprendesse? E resolvi então atender Eduardo buscando constituir na minha prática o que Alícia Fernandez (1991) chamou de olhar e escuta psicopedagógicos, que é o que vai ser determinante para minha formação como psicopedagoga institucional e que também apontará novos caminhos para a compreensão dos problemas que envolvam a não aprendizagem do menino.

As intervenções psicopedagógicas ocorreram na sala de recursos², espaço que o menino já frequentava, dando maior destaque à utilização do computador e da máquina fotográfica, que serviram tanto como instrumentos de registro, ferramentas de captação e projeção de imagens. No caso do computador, passou a ser espaço de jogo, escrita e desenho. Também foram utilizados materiais como: lápis de cor, giz de cera e canetinhas, utilizadas no desenho em folha A3, e massinha de modelar.

As intervenções realizadas possibilitaram o reconhecimento de aspectos diferenciadores entre os papéis do professor e do psicopedagogo, bem como as convergências na atuação destes profissionais. Os resultados mostraram também que há uma relação de interdependência de Eduardo com uma colega, além da existência de um segredo, a respeito do qual não se pode falar, mas que transparece através do seu sucesso/ insucesso escolar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 PROFESSOR DE AEE: SUAS ESPECIFICIDADES

Com a mudança de perspectiva da integração das pessoas com deficiência, para a inclusão, o trabalho do educador especial passou a ter uma nova dimensão dentro do espaço escolar.

Se na perspectiva integracionista, apostava-se na normalização dos sujeitos através da superação de suas deficiências e via-se o educador especial como o profissional responsável por realizar as atividades que preparariam o educando para a convivência no espaço escolar, dentro das classes especiais, na perspectiva da inclusão, há uma mudança significativa na estrutura escolar, que passa a buscar tornar-se apta ao convívio de todos, a partir do reconhecimento de que todos são diferentes e aprendem uns com os outros, quando respeitadas as suas singularidades e disponibilizados os recursos necessários a sua participação.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e, das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (Declaração de Salamanca, 1994. p. 11-12).

É neste contexto que surge o professor do AEE- Atendimento Educacional Especializado, profissional capacitado, que vai ser o responsável pela adequação dos materiais didático-pedagógicos, pela disponibilização do ensino de códigos e linguagens específicos de comunicação e sinalização, e oferecimento de T.A.- Tecnologia Assistiva, entre outras possibilidades.

O público do AEE está bem definido na legislação brasileira, destacando-se aqui o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado:

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. (MEC, 2011).

Embora estejamos trabalhando na perspectiva da inclusão, há casos que não são contemplados pelo atendimento educacional especializado e que oferecem inúmeros desafios aos educadores, que muitas vezes recorrem ao professor do AEE, por falta de um serviço ou profissional capaz de auxiliar no atendimento de suas especificidades. São os casos de educandos com dificuldades de aprendizagem, na sua maioria, com diagnóstico, ou características de TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno Opositor, Dislexia, Depressão, entre outros.

Há uma expectativa por parte dos profissionais da escola, de que o professor do AEE, que atua na sala de recursos, tenha maior disponibilidade de tempo, recursos e, capacitação para atender também a estes educandos, o que nem sempre é correspondente, já que as demandas mencionadas exigem diferentes conhecimentos, que não fazem parte da formação deste profissional, mas que encontram respostas no campo de estudos da psicopedagogia.

2.2 PSICOPEDAGOGIA: A ÁREA DE TRABALHO

A psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, e como finalidade, a compreensão dos padrões evolutivos normais e patológicos do processo de aprendizagem, considerando a influência da família, da escola, e da sociedade no desenvolvimento.

Conforme Vercelli (2012), a psicopedagogia é um campo de estudos que se utiliza de conhecimentos de diversas áreas: psicologia, pedagogia, psicanálise, medicina, semiótica, neuropsicologia, psicofisiologia e filosofia humanista-existencial.

A intervenção psicopedagógica pode se dar na escola, no caso da psicopedagogia institucional, agindo na prevenção dos problemas de aprendizagem e conseqüentemente na prevenção do fracasso escolar, como na clínica, onde conforme Bossa (2000) se tem por meta trabalhar as condições adversas de aprendizagem da criança, do adolescente e do adulto, a fim de que recuperem a autoestima perdida no percurso escolar, levando-os a perceber que possuem potencialidades e que são capazes de realizar sozinhos as atividades escolares.

De acordo com Escott (1997), o desenvolvimento da criança na perspectiva psicopedagógica considera diferentes enfoques, já que o sujeito que aprende deve ser entendido sob diferentes dimensões, cognitiva e afetiva.

Piaget nos fala do desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança, reconhecendo a indissociabilidade entre afetividade e inteligência, vistas também como aspectos complementares de toda a conduta humana.

Certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa da aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo [...]. Mas isso não significa que a afetividade engendre, nem mesmo modifique as estruturas cognitivas, cuja necessidade permanece intrínseca. De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis, se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética e outros de estruturas. (PIAGET, 1973, p. 47 In ESCOTT, 2004 p. 51).

Dentro dessa perspectiva, a afetividade tem ligação energética com os objetos, podendo ser negativa ou positiva, o que influencia na relação com a aprendizagem, embora não interfira na questão das estruturas cognitivas.

Com relação às estruturas, a Epistemologia Genética identifica uma ordem de sucessão dos processos de operação mental e desenvolvimento da inteligência, sendo que uma operação mental nunca aparecerá antes da outra em alguns indivíduos, e em outros, porém, o tempo de cada estágio poderá variar de sujeito para sujeito, uma vez que há influência das experiências anteriores do sujeito e do meio social e cultural.

Ao reconhecer a importância da experiência cultural, dando ênfase ao brincar, Winnicott, chama a brincadeira de:

[...] área da experiência no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente, aquilo que, de início, tanto une, quanto separa o bebê e a mãe, quando o amor desta, demonstrado, ou tornando-se manifesto como fidedignidade humana, na verdade fornece ao bebê sentimento de confiança no fator ambiental. O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, por que é aí que este experimenta o viver criativo. (WINNICOTT, 1971, p.142).

No espaço “entre”, que se dão as relações, as interlocuções “entre” o indivíduo e a família, “entre” o aprendente e o ensinante. Esse é o espaço de atuação do psicopedagogo que vai buscar a identificação das fraturas nas relações e propor a ressignificação do conhecimento.

2.3 O OLHAR E ESCUTA PSICOPEDAGÓGICOS NA ESCOLA

Com a missão de desvendar os mistérios presentes nas histórias de não aprendizagem dos estudantes, o psicopedagogo institucional se utiliza de diferentes instrumentos em busca de pistas que apontem para as fraturas processuais na relação com o conhecimento, investigando a dinâmica das relações entre todos os envolvidos neste processo, tanto na escola como na família, para que diante destas, possa instrumentalizar educadores e pais para o resgate e a ressignificação da relação com o aprender.

A organização da intervenção psicopedagógica em nível institucional tem início no diagnóstico onde, através de um olhar alimentado por esse campo do conhecimento, é possível identificar as dificuldades, os obstáculos, relações e possibilidades dos sujeitos envolvidos na instituição. (ESCOTT, 1997, p.311).

Realizar o diagnóstico psicopedagógico exige uma atitude clínica que permita empreender o que Fernández (1990) chama de escuta-olhar psicopedagógicos sobre as produções do paciente, referindo-se ao material diagnóstico, que inclui o discurso dos pais, a realização de testes, hora do brinquedo, desenvolvimento de ações lúdicas, gráficas, discurso verbal, um gesto, o silêncio, etc.

Não se trata de ouvir e registrar tudo, mas de colocar-se em uma posição sensível o bastante para não influenciar as narrativas pela explicitação de juízos de valor, nem tampouco de seguir a sequência dos fatos reais transmitidos, o que anularia a possibilidade de interpretar o discurso inconsciente.

Os dados, somente, nunca remetem ao saber. Pelo contrário, costumam ocultá-lo. Este filtra-se pelos resquícios do discurso lógico e pelos lapsos. De outra forma, chegaremos ao saber, nós e o paciente, mais pelo desdobramento de uma cena, do que pela cronologia dos dados. (FERNÁNDEZ, 1990, p.125).

A autora sintetiza que ler psicopedagogicamente a produção de um paciente, de uma família ou grupo pode resumir-se em posicionar em um lugar analítico, com atitude clínica, à qual será necessário incorporar conhecimentos, teoria e saber acerca do aprender e explica esses dois conceitos, o de Lugar Analítico e o de Atitude Clínica. Conceitua Lugar Analítico como:

O terapeuta, como assinala Fages, é uma testemunha que legaliza a palavra do paciente. Quer dizer, alguém que com sua escuta outorga valor e sentido à palavra de quem fala, permitindo-lhe organizar (começar a entender-se) precisamente a partir de ser ouvido. (FERNÁNDEZ, 1990, p.126).

E, a atitude clínica é considerada como escutar e traduzir, com a incorporação dos seguintes conceitos:

(a) Conhecimentos sobre como se aprende e sobre o organismo, corpo, inteligência e desejo; (b) Uma teoria psicopedagógica: matriz teórica interpretativa que não é a soma dos conhecimentos anteriores, mas uma teoria que os abrange, surgida da prática com o problema de aprendizagem; (c) Saber sobre o aprender e não aprender. (FERNÁNDEZ, 1990, p.128).

Se por um lado tais conceitos sejam próprios da psicopedagogia clínica, a amplitude dessa área de estudos interdisciplinar permite que o psicopedagogo utilize algumas ferramentas do método clínico também no espaço institucional, desde que conservada a atitude clínica e o olhar analítico dos quais nos fala Fernández.

3. METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho foi utilizado o estudo de caso (YIN, 2005) como estratégia de pesquisa e os dados foram analisados qualitativamente. Minayo (2007) destaca que a investigação qualitativa exige que o pesquisador tenha abertura, flexibilidade, capacidade de observação e de interação com os participantes.

Laville e Dionne (1999) ressaltam que para desenvolver um estudo de caso é preciso selecionar e examinar um caso particular em profundidade. Mas esse caso terá que ser representativo de outros casos e dificilmente suas conclusões poderão ser generalizadas. Assim como Laville e Dionne (1999), Alves-Mazzotti (2006), Yin (2005) e Duarte (2008) também afirmam que o estudo de caso é uma metodologia constantemente criticada. O fato é que muitos desses estudos apresentados não podem ser considerados *estudos de caso*, por não respeitarem todos os passos necessários. De acordo com Yin (2005), uma pesquisa de estudo de caso poderá ser sobre um caso único ou sobre casos múltiplos. Esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso único.

O objetivo geral desta pesquisa é fazer uma análise a respeito da forma como se constitui o olhar e a escuta psicopedagógicos, através de uma prática psicopedagógica aplicada em um aluno do 2º ano do ensino fundamental, com atraso no desenvolvimento e características de TOC, utilizando as TICs.

A hipótese do trabalho é verificar através do uso das TICs as diferentes perspectivas e possibilidades que surgem através da transformação do olhar da professora do AEE em um olhar e escuta psicopedagógicos.

Para que o aluno pudesse participar da pesquisa foi solicitada a autorização por escrito dos pais, através do termo de consentimento livre e esclarecido.

Os procedimentos da coleta de dados foram divididos em três etapas distintas, ou seja, utilizaram-se como instrumentos as observações realizadas com o aluno, as entrevistas e a prática psicopedagógica.

4. O CASO “EDUARDO”

Eduardo é um aluno do segundo ano do ensino fundamental, que apresenta o diagnóstico de hiperatividade, características de Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) e inteligência limítrofe.

O aluno foi encaminhado para frequentar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na sala de recursos da escola, por suspeita de deficiência intelectual / TGD, ainda em 2013, e vem frequentando este atendimento, semanalmente, a partir de 2014. Atualmente, na sala de recursos, tem sido motivado a escrever o nome e tem utilizado as letras com coerência referindo-se ao “E” como a letra do nome, o “N” como “o sobe e desce” e o “S” como a cobrinha.

Nas suas hipóteses de escrita do nome parece relacionar uma letra para cada sílaba, e, depois, coloca as outras letras, o que é característico de um nível de escrita silábico, conforme os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que descrevem quatro hipóteses de escrita durante o processo de alfabetização:

Pré-silábica, quando o alfabetizando não percebe a forma escrita como representação do que é falado e utiliza letras aleatórias na construção de sua escrita; silábica, quando já é possível perceber que utiliza uma letra para cada sílaba da palavra; silábico-alfabética, quando, ora escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas; e por último, alfabética, quando a escrita representa cada fonema com uma letra, ainda que possa haver erros ortográficos. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Muitas vezes, mesmo sendo auxiliado, se recusa a realizar as atividades dizendo que não sabe e se negando a tentar. Conforme a professora, Eduardo não interage com a turma, com exceção de uma colega, a Maria, que também tem dificuldades de aprendizagem e diagnóstico de Deficiência Intelectual.

Eduardo e Maria formam uma dupla inseparável nas atividades escolares e no recreio, onde se observa que Eduardo mostra-se bastante dependente da colega Maria, tendo dificuldades de realizar seus desejos sem obter a aprovação ou, sem que ela participe das atividades.

Eduardo apresenta comportamento e fala infantilizados. Quando é chamado atenção sobre alguma conduta inadequada, costuma rir, fingir que não ouve e repetir a fala de quem o repreendeu. Também repete a última palavra do que a professora ou os colegas dizem na aula, o que causa irritação e desavenças com as outras crianças.

A professora relata que o aluno Eduardo apresenta comportamento hiperativo, o que é confirmado pela psicóloga e pelo neurologista, e que quando fica sem tomar a medicação Ritalina, perambula pela sala, atrapalhando o andamento das aulas. Além disso, refere que Eduardo não realiza as atividades com autonomia, demandando sempre a ajuda dela para fazer os trabalhos, que são flexibilizados, na maioria das vezes, voltados a sua alfabetização. Diz ainda que Eduardo não reconhece todas as letras e não escreve, e até o início do ano sua escrita era através de bolinhas, chegando a preencher páginas inteiras do caderno com elas.

4.1 HISTÓRICO FAMILIAR DE EDUARDO

Eduardo nasceu no dia 02 de setembro de 2006, filho de dois jovens, adolescentes, usuários de drogas. O menino, hoje com oito anos, vive com os pais que teriam abandonado o vício e que trabalham como servente de pedreiro e industriária.

A mãe de Eduardo relata que ela é fruto de uma gravidez indesejada. Conheceu o seu pai recentemente e, não teve convívio com a mãe, que era prostituta. Conta ter sido criada pela avó, pessoa que, conforme a mesma, não conseguia suprir as necessidades educacionais e afetivas, restringindo-se à questão material.

É frequente Eduardo ser comparado ao seu pai, a quem a mãe descreve como uma pessoa com capacidade cognitiva restrita, o que é reforçado nas falas da avó paterna, que identifica em Eduardo características do filho em idade escolar.

4.2 CAMINHADA ESCOLAR

Eduardo chegou à referida escola em maio de 2013, já tendo sido encaminhado para realizar avaliação no CAPS Infantil, pela escola anterior. A opção pela mudança se deu, segundo a mãe, em virtude de possíveis recursos que a escola pudesse oferecer.

Logo em sua chegada percebeu-se a necessidade de encaminhamento do caso para uma avaliação no AEE - Atendimento Educacional Especializado, pois a professora percebia algo de “intrigante” no comportamento de Eduardo, questionando o desenvolvimento cognitivo do aluno e percebendo-o aquém das expectativas para a sua idade.

Apesar da busca pela escola e dos encaminhamentos anteriores, a mãe não comunicou a respeito das dificuldades do filho, tendo admitido somente quando chamada. Questionada sobre essa atitude, disse que queria ver se as questões do filho estavam ligadas às relações com a outra escola, ou se realmente chamariam atenção na nova instituição.

A mãe conta a história de vida de Eduardo e relata que a fase inicial do desenvolvimento do filho foi normal, (gestação e primeiros meses), tendo ficado em casa até um ano com uma cuidadora. Depois frequentou duas escolas de educação infantil, no período do primeiro ao quinto ano de vida, em cidades diferentes, devido a mudanças da família, conforme a mãe, em função de empregabilidade.

Fala que com três anos, Eduardo “*incomodava mais que as outras crianças*”. Por isso foi encaminhado para fazer acompanhamento psicológico e depois neurológico. A mãe lembra que o neurologista optou pela introdução de dois medicamentos, os quais não soube identificar. O médico também teria solicitado à família a realização de um eletroencefalograma, o que a mãe julgou desnecessário na época e não realizou. Neste período, o tratamento foi abandonado, devido à nova mudança de cidade.

No ensino fundamental, Eduardo já passou por duas escolas e desde então frequenta também o Projeto Vida, no contraturno escolar, em entidade municipal que se propõe a atender crianças entre seis e 14 anos, oferecendo merenda e almoço, oficinas pedagógicas, recreativas e esportivas, o que possibilita que os pais trabalhem. Além disso, Eduardo também é acompanhado no AEE e pela psicopedagoga da APAE, onde aguarda atendimento psicológico.

5. INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS COM TICS

Com o propósito de realizar o diagnóstico psicopedagógico, planejei quatro momentos, nos quais pretendia desenvolver atividades voltadas para a escrita do nome, do reconhecimento e constituição do esquema corporal, do contexto familiar e escolar. O que permitiria fazer com que Eduardo se deixasse conhecer e com isso fornecesse pistas sobre as possíveis rupturas com o processo de aprendizagem.

Na primeira intervenção, utilizei a família terapêutica e um pote de massinha de modelar, mas Eduardo não se deteve aos bonecos, demonstrando grande interesse pelo pote de massinha azul, com o qual começou a fazer rolinhos enquanto falava muito, sobre a massinha,

sobre o final de semana, sobre coisas diversas, enquanto eu também modelava e incentivava suas falas.

Em um primeiro momento, me detive na observação do conteúdo daquilo que o aluno ia produzindo, sem, no entanto, prestar atenção àquilo que era dito. Só depois, revendo a atividade que foi filmada, houve espaço para o surgimento de um olhar e uma escuta que trouxeram alguns significados para aquilo que vinha sendo dito por Eduardo.

Durante a intervenção, modelei uma bola e passei uma tira ao redor, sem dar muita importância ou sentido ao que fazia. Ao perceber minha produção o mesmo observou: “*Olha! Tu fez um saturno!*” E eu, surpresa pela colocação, questionei: “O que é um saturno?” Ele, tímido respondeu, “*Ah, é aquilo lá, do planeta Terra!*” Não querendo mais falar a respeito e mudando de assunto.

Através dessa fala, pude perceber que Eduardo deixou transparecer o conhecimento a respeito da existência de planetas, chegando a reconhecer dois deles, mas a partir do momento em que eu, professora, me mostrei interessada em aprender sobre o que ele sabia a respeito, senti necessidade de mudar de assunto. Talvez por não possuir uma bagagem de conhecimentos suficientes para falar sobre o assunto, ou por não poder mostrar o que sabe.

Durante a maior parte do tempo Eduardo foi modelando com um único movimento, sem iniciativa para criar algo novo, fazendo observações sobre as minhas produções, chegando a reconhecer as letras do seu nome que eu modelava e algumas vezes pedindo: “*Como se faz o E?*” ou outra letra de seu nome.

Em meio a isso, descobriu-se capaz de produzir um caracol. Surpreso com sua produção imitou o movimento do animal e sorrindo chamou minha atenção: “Olha! Eu fiz um caracol!” Percebi que este foi o único momento no qual o menino buscou o meu olhar, permanecendo a maior parte do tempo sem me olhar nos olhos.



Ainda em uma posição muito técnica, elogiei a produção de Eduardo, mas dei continuidade à modelagem das letras, deixando de lado a oportunidade de explorar a produção que partiu do seu desejo, e daquilo que o menino se mostrou capaz de produzir.

Sara Paín (1992) falando sobre a hora do jogo, observa que um segundo nível, de análise da atividade lúdica seja a organização que a atividade apresenta e que neste momento trata-se de impor uma linha de sentido e de relacionar os materiais de maneira que realizem tal sentido.

O esquema do jogo pode contar com uma antecipação suficiente, ou pode ser motivado pelos próprios objetos. A antecipação das crianças com problemas de aprendizagem é bastante lábil; geralmente iniciam realizando jogos pobres e paralelos com escassos elementos, como por exemplo, uma casinha, logo um cestinho de massinha, para finalizar fazendo pacotinhos enrolados e amarrados com cordão (PAIN, 1992 p.54).

A continuidade da produção do menino poderia ter sido mais explorada, neste caso oferecendo ferramentas para que brincasse com o caracol, ou mesmo para que verbalizasse a respeito do mesmo. Tal reflexão só foi possível através da releitura da intervenção que pode

ser registrada pela filmagem. Assim, destaca-se que a utilização da tecnologia, que neste caso esteve presente como ferramenta de registro, possibilitou rever a intervenção reconhecendo aspectos como este, refletindo sobre a prática realizada.

No segundo momento de intervenção, propus uma atividade em dupla, onde o objetivo era desenhar a si mesmo em uma folha de papel A3, tendo a sua disposição lápis, giz de cera e canetinhas.

A opção pelo atendimento em dupla se deu em razão da resistência do menino em deixar a sala de aula, sobretudo à companhia da colega Maria, que foi convidada a participar, em uma tentativa de também observar o comportamento do Eduardo nesta dupla, uma vez que ambos têm uma relação muito forte de interdependência.

No momento do desenho Maria teve dificuldades de iniciar, pois precisava dar orientações a Eduardo: *“Faz a grama!”*. Este comentário foi repreendido por mim, que intervim dizendo que cada um deveria escolher o que faria em seu desenho.

Eduardo por sua vez, ia dizendo *“Eu não sei”*, enquanto pegava a canetinha e o papel. Na sua primeira tentativa de desenhar perguntou se poderia representar-se dentro de casa e desistiu do desenho após fazer um círculo, que disse estar *“mal feito.”*, virando a folha e recomeçando no verso.

O problema de aprendizagem-sintoma não é uma resposta a um estímulo externo, como o lugar destinado pela família; entretanto, a atribuição do “lugar que não sabe”, se é articulada com uma particular organização-organismo-corpo-inteligência-desejo, vai provocá-lo (FERNANDEZ, 1990, p.99).

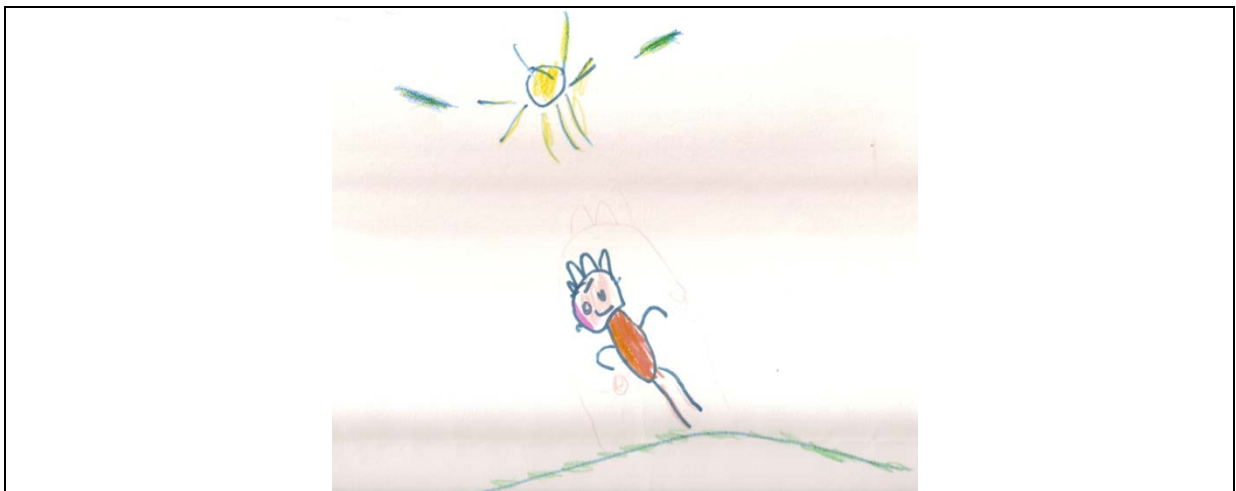
Ele desenhou o tempo todo reclamando estar mal feito e dizendo não saber desenhar. No final, ficou surpreso, pois parece que o resultado o satisfaz e passou atribuir novo significado a ideia inicial do círculo que fizera ao redor de si.

- *“Olha! Eu me fiz grande! Eu sou igual ao meu pai! Eu sou gêmeo dele!”*
- *“Eu sou grande e tô sentado no sofá vendo a Peppa!”*

Buscando compreender tanto a representação quanto os relatos feitos por Eduardo, encontrei mais uma vez em Paín (1992), alguns instrumentos de análise das provas projetivas, que acredito, podem ser úteis neste caso:

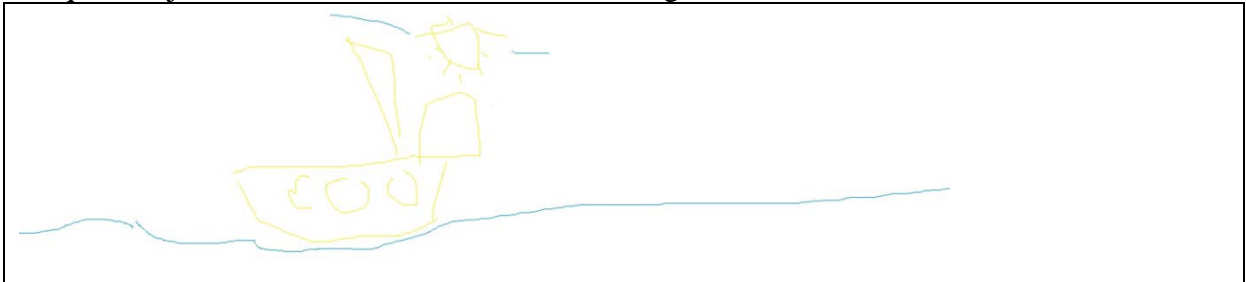
Interessam especialmente para o diagnóstico do problema de aprendizagem os seguintes aspectos derivados das provas projetivas: recursos simbólicos para a representação; modalidade do inventário, organização e integração da fantasia; e perturbações de identidade e a negação. (PAIN, 1992, p.64).

O sofá que ampara o sujeito aparece como recurso simbólico. A fantasia surge no momento em que ele cita a “Peppa” e as perturbações de identidade, mais gritantes em sua fala, quando se confunde com a figura do pai.



O desenho da colega Maria acabou sendo uma reprodução do desenho do Eduardo, revelando o que em outros momentos também pôde ser observado, que, ao mesmo tempo em que exerce dominância sobre Eduardo, também parece depender dele para executar e elaborar seus desejos. Findo o desenho, apresentei à dupla a possibilidade de desenhar no computador, usando como ferramenta o programa Paint.

Maria, que já conhecia, foi mexendo nas ferramentas sem dificuldade, enquanto eu apresentava as possibilidades do programa ao Eduardo, no outro computador. Novamente Eduardo dizia não saber fazer, embora estivesse fazendo. Traçou uma linha curva que eu afirmei estar parecendo um barco. Foi necessário dar um significado para que ele continuasse a atividade, uma vez que estava negando constantemente a realização da mesma. A partir do significado atribuído, Eduardo conseguiu completar o cenário sugerido, concluindo o barco, no qual fez janelas e vela, desenhando também a água e um sol.



Neste momento, a importância da intervenção foi de ajudar o menino a dar sentido a sua produção, apostando nela, valorizando-a e criando possibilidades para ela, o que desencadeou uma energia que fez com que ele, de posse de um projeto (fazer o barco visto por mim) acreditasse ser capaz para fazê-lo.

Terminado o desenho e exploradas outras possibilidades do programa, como a inserção de formas e o preenchimento com cores, Eduardo passou a prestar atenção aos sons que ouvia no pátio e reconheceu que a sua turma estava lá fora, manifestando vontade de ir ficar com o grupo.

Nesse momento sinalizei positivamente, afirmando que já havíamos concluído, mas a minha autorização não pareceu suficiente para que o menino fosse ao encontro do grupo, pois a colega Maria não desejava ir, então comunicou isto a ele com uma troca de olhares e um breve balançar de cabeça, que o fez desistir e esperar para que esta também concluísse seu desenho.

Essa forma de comunicação entre ambos chamou muito minha atenção, tanto no que diz respeito à relação de interdependência entre as crianças que tem dificuldades em interagir, quanto aos problemas de relacionamento com os demais colegas e a vontade de se distanciar.

Eduardo parece precisar ter sempre alguém por perto e para isso elege colegas com os quais estabelece algum tipo de identificação. Sempre com crianças cujo potencial cognitivo está abaixo do seu, o que se repete também no projeto que frequenta no contraturno escolar, e que também acontecia no colégio anterior.

Num terceiro momento, de posse de fotos do aluno, de colegas e professora, utilizei o site *Scrappe Net*, no qual encontrei a possibilidade de montar quebra-cabeças com esse material.

Nesse momento, Eduardo ofereceu resistência para sair da sala de aula, vindo para a sala de recursos com muita insistência e só ficando quando se reconheceu nas imagens do quebra-cabeça. Montamos repetidas vezes sua foto. Então mostrei ao menino as fotos que havia tirado de seus colegas e de sua professora, questionando os nomes de cada um. Neste momento percebi que ele só soube dizer o nome da colega Maria e de dois outros colegas. Escolheu a foto da Maria para montar outro quebra-cabeça e depois a da professora.

Como o menino oferecia resistência dizendo que gostaria de voltar à sala de aula, ou negando-se a sair dela, foi necessário criar diferentes situações, buscando motivá-lo a permanecer. Propus então, utilizar as fotos no Paint e tentar usar a ferramenta do lápis para escrever os nomes correspondentes, sobretudo o dele.

Aceitou minha proposta, mas novamente afirmava estar mal feito, o que procurei justificar como sendo algo difícil, já que não estávamos acostumados a escrever com o mouse. Neste momento pedi licença ao aluno e mostrei que eu também tinha dificuldade de fazer uma letra bonita com esta ferramenta, então fez nova tentativa e alcançou sucesso.

Também apresentei a possibilidade de inserirmos uma caixa de texto e utilizarmos o teclado para a colocação das letras dos nossos nomes. Ele digitou o seu nome e eu o meu.

Utilizei ainda as fotos da colega Maria, da professora, de Eduardo e a minha para que o aluno as associasse com os nomes que estavam em etiquetas que o menino deveria arrastar. Neste momento foi possível verificar o grau de importância que Eduardo atribuiu a cada figura, pela ordem como escolheu identificá-las, escolhendo primeiro a Maria, depois a sua foto; então a da professora e por último a minha, justificando que a professora Rosa é que é sua verdadeira professora.

Em um quarto momento, propus a realização de jogos que envolviam a identificação de partes do corpo, “*Conhecendo o corpo Humano*”, do site *Escola Games* e “*O corpo humano, conheça suas partes*” do site *Discovery Kids*.

No primeiro, o menino jogou demonstrando dúvidas na identificação de algumas partes do corpo e ficando irritado com a dificuldade motora para mover os personagens que deveriam jogar a bola. Mais uma vez pediu para voltar para a sala. Então propus partirmos para outro jogo, que foi o jogo “*O corpo humano conheça suas partes*”, onde me surpreendeu demonstrando saber sobre os órgãos internos do corpo humano ao afirmar: “*Olha ali o meu pulmão! Meu coração!*” E com isso demonstrando interesse pelo jogo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso Eduardo foi escolhido em razão da exigência que impunha um novo olhar, que contemplasse a complexidade envolvida nas dificuldades de aprendizagem dessa criança.

Eduardo tem diagnóstico que o caracteriza como inteligência limítrofe, mas opera aquém do que se espera para o seu potencial. Por quê? Qual a sua relação com a aprendizagem?

Ao mesmo tempo em que tem avaliação de potencial limítrofe apresenta conhecimentos abstratos quando fala sobre os planetas e sobre órgãos internos do corpo humano.

O comportamento arredo com relação à minha presença e ao que ela representa, alguém que quer fazê-lo aprender, tornou o trabalho bastante desgastante, fazendo com que algumas atividades planejadas tivessem que ser substituídas por outras, e também, demandando a busca pelo olhar de diferentes profissionais, na tentativa de compreender suas reações e a serviço do que elas apareciam.

Nessa busca formei uma espécie de rede com a família, a professora, a equipe pedagógica da escola, a psicopedagoga da APAE e a professora do Projeto Vida, que junto comigo ficaram atentas à forma como Eduardo agia e se comunicava, fornecendo elementos que busquei traduzir pelo olhar psicopedagógico.

Em um dado momento ficou claro a todos nós que a postura de Eduardo estava relacionada a algo que não poderia deixar conhecer, que não se podia saber. Um segredo que envolvia a necessidade de proteção, buscada constantemente pelo menino e evidenciada nos desenhos, onde sempre se retrata dentro de algum lugar, lugar esse, que parece uma redoma. Um segredo do qual talvez nem ele saiba.

O aprisionamento da inteligência desse menino parece estar ligado à relação da família com atividades ilícitas, o que vem sendo “denunciado” em algumas falas do Eduardo nos momentos de brincadeira, quando acredita que não está sendo observado.

Alícia Fernandez (2001) afirma que:

Quando algum dos integrantes de uma família fica excluído de um conhecimento que lhe compete, tal exclusão costuma atacar a capacidade de pensar. Então, o pensar desse sujeito é o que fica culpabilizado e, como pensar é pergunta, não pode perguntar. (FERNANDEZ, 2001, p.138).

Existem situações conflitantes no seio familiar, onde os papéis se confundem.

Há uma rede de proteção que tem regras que o impossibilitam falar, revelar o que acontece. Ao mesmo tempo Eduardo revela esta instabilidade através do seu comportamento inseguro e no desequilíbrio que aparece em seu desenho.

O olhar da professora de AEE não foi capaz de compreender o não aprender do Eduardo, por não considerar as significações inconscientes que atravessam o seu espaço de aprendizagem.

A principal transmissão no ensino se dá através do não-dito, daquilo que não está nomeado, que não está falado. Os conteúdos do ensino estão vinculados, atravessados, transversalizados por uma série de fatores – econômicos, sociais, políticos, ideológicos – os quais têm um aspecto consciente e outro inconsciente. (FERNANDEZ, 1994, p.58).

Na constituição do olhar e da atitude psicopedagógica foram usados instrumentos próprios de avaliação, com o objetivo de escutar e traduzir os significados em lugar analítico e atitude clínica.

Conforme Fernandez, (1994), é objetivo da psicopedagogia o estudo e a intervenção sobre as determinações inconscientes que atravessam a cena ensino-aprendizagem, a fim de abrir o espaço de liberdade criativa.

O lugar analítico e a atitude clínica foram instrumentalizados e potencializados pela utilização das TICs, que possibilitaram a análise e a discussão das intervenções entre os profissionais da rede, além das possibilidades de construção de materiais mais adequados à realidade e às necessidades do sujeito.

É preciso o desenvolvimento de um trabalho intensificado para que Eduardo se torne autor de sua aprendizagem.

Por fim, a diferenciação entre os dois papéis ocupados no espaço escolar se deu principalmente pelos referenciais teóricos utilizados ao longo do processo da pesquisa e que serviram como aporte para as práticas desenvolvidas.

A partir dos resultados desta pesquisa reafirma-se a importância da utilização das tecnologias da informação e comunicação como potencializadoras do processo de aprendizagem e também como ferramentas de registro e reflexão do psicopedagogo. Logo, sugere-se a continuidade da pesquisa nessa área, considerando a amplitude das possibilidades de utilização das TICs nos diferentes casos.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011.

ESCOTT, Clarice Monteiro. **Interfaces entre a psicopedagogia clínica e institucional: um olhar e uma escuta na ação preventiva das dificuldades de aprendizagem.** Novo Hamburgo. Feevale, 2004.

ESCOTT, Clarice Monteiro; LEONÇO, Valéria Carvalho de. Dimensionando a prática psicopedagógica com o adulto. In: Revista Ciências e Letras, n.20. Porto Alegre: FAPA, 1997. 318p.

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERNANDEZ, Alicia. **A Mulher Escondida na Professora.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNANDEZ, Alicia. **Os Idiomas do Aprendiz.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Artmed Editora. Porto Alegre. 1999.

LAVILLE; DIONNE (1999). **A construção do saber. Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento.** São Paulo, Editora Hucitec, 2007.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. **O trabalho do psicopedagogo institucional.** Revista Espaço Acadêmico, nº 139, dez. 2012.

WINNICOTT, Donald W. **O Brincar e a Realidade.** Imago Editora. Rio de Janeiro, 1971.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3º Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.